

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS – FAFICH
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM COMUNICAÇÃO SOCIAL

DIEGO SEBASTIÃO DE DEUS

LITERACIA (TRANS) MIDIÁTICA E DESINFORMAÇÃO À LUZ DA BNCC:
abordagem de crise epistêmica no ensino médio de uma escola pública

BELO HORIZONTE

2024

DIEGO SEBASTIÃO DE DEUS

**LITERACIA (TRANS) MIDIÁTICA E DESINFORMAÇÃO À LUZ DA BNCC:
abordagem de crise epistêmica no ensino médio de uma escola pública**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Comunicação Social da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Comunicação Social.

Orientadora: Profa. Dra. Geane Carvalho Alzamora

Linha de pesquisa: Textualidades Midiáticas

BELO HORIZONTE

2024

301.16	Deus, Diego Sebastião de.
D486l	Literacia (trans) midiática e desinformação à luz da
2024	BNCC [manuscrito] : abordagem de crise epistêmica no ensino médio de uma escola pública / Diego Sebastião de Deus. - 2024.
	185 f.
	Orientadora: Geane Carvalho Alzamora.
	Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas.
	Inclui bibliografia.
	1.Comunicação – Teses. 2. Desinformação - Teses.
	3.Base Nacional Comum Curricular - Teses. I.Alzamora, Geane Carvalho . II.Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas. III.Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
COLEGIADO DO CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM COMUNICAÇÃO SOCIAL

FOLHA DE APROVAÇÃO

"LITERACIA (TRANS) MIDIÁTICA E DESINFORMAÇÃO À LUZ DA BNCC: abordagem de crise epistêmica no ensino médio de uma escola pública."

DIEGO SEBASTIÃO DE DEUS

Dissertação de Mestrado defendida e aprovada, no dia treze de dezembro de dois mil e vinte e quatro, pela Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em Comunicação Social da Universidade Federal de Minas Gerais constituída pelos seguintes professores:

Profª Geane Carvalho Alzamora - Orientadora
DCS/FAFICH/UFGM

Prof. Carlos Alberto de Carvalho
DCS/FAFICH/UFGM

Profª Sara Pereira
Universidade do Minho/Portugal

Belo Horizonte, 13 de dezembro de 2024.



Documento assinado eletronicamente por **Carlos Alberto de Carvalho, Professor do Magistério Superior**, em 13/12/2024, às 17:09, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Geane Carvalho Alzamora, Professora do Magistério Superior**, em 16/12/2024, às 14:36, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Sara de Jesus Gomes Pereira, Usuário Externo**, em 19/12/2024, às 09:06, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **3759269** e o código CRC **263B68A2**.

AGRADECIMENTOS

O meu maior esforço em finalizar este trabalho é ter a ingrata tarefa de escolher nomes que, direta ou indiretamente, possibilitaram a escrita destas palavras, neste contexto, nestas condições e neste momento; o encerramento de um ciclo que jamais pensei viver.

Em primeiro lugar agradeço a Deus e a Nossa Senhora por me permitirem trilhar o árduo caminho que me trouxe até aqui, com vários sacrifícios não só meus, mas, principalmente, de muitas pessoas que acreditam em mim. E agradeço, ainda, por toda proteção e ensinamentos que, na maioria das vezes, não pude compreender e questionei os caminhos que eram-me apresentados, mas, que hoje, vejo terem sido os melhores que eu poderia vivenciar.

À minha mãe, Silvana e ao meu pai, Edvar. Considero ultrajante buscar colocar em poucas linhas minha gratidão pelos senhores. À minha mãe por cada renúncia que fez ao longo destes 23 anos que tenho de vida, sempre me colocando à frente de qualquer coisa, em nome do meu bem e em nome de meus sonhos. Obrigado por me compreender, por acreditar em tudo o que faço; obrigado por nunca hesitar em me apoiar nas horas mais difíceis e também nos momentos de maior felicidade. Espero poder retribuir, enquanto filho e profissional, tudo o que a senhora abdicou para que eu pudesse estar onde estou hoje.

Ao meu pai que, literalmente, com sangue, suor e lágrimas, por meio do trabalho braçal na roça, me fez jornalista e mestre. Em um país onde a desigualdade é a principal marca em todos os aspectos, o senhor, desde o início, me mostrou o valor da educação e sempre me apoiou para que eu nunca parasse de caminhar independente das circunstâncias; abrindo mão de tudo para que pudesse me dar o mundo. Espero poder retribuir, enquanto filho e profissional, tudo o que o senhor abdicou para que eu pudesse estar onde estou hoje.

Ao amigo e professor, Adinan Nogueira, o culpado por me trazer à área acadêmica e por me fazer acreditar que era possível seguir o sonho de docência, me indicando os caminhos, contribuindo com meus trabalhos e, principalmente, por ser um colega de pesquisa inigualável. Uma inspiração e um grande incentivador para todo e qualquer passo que dou; dos mais grandes aos inefavelmente pequenos. Ao amigo e professor Paschoal que, logo no primeiro período da graduação, assumiu um local de referência não só para mim, mas para todas e todos colegas ao longo do curso. Foi uma honra tê-lo como orientador de TCC e apanhar os frutos que ele nos deu. Obrigado, Can, por todo apoio dado a mim e a todos os alunos que fizeram iniciação científica na UNIFAE; meu primeiro contato com a pesquisa científica.

A quem possibilitou a realização deste mestrado: amigo e professor Cláudio Magalhães; dono de um coração e bondade ímpares que, gentilmente, abriu as portas da própria casa e me hospedou, da melhor maneira possível, no tempo em que fiquei em Belo Horizonte. Muito obrigado por tudo o que me ensinou, enquanto humano e professor; pelo mundo que me apresentou e por não medir esforços para isso. Muito obrigado Mr. Daniel, Sueli. Dânia, obrigado por acreditar na educação e transformar a vida de muitas pessoas, inclusive, daquelas que nunca conheceu pessoalmente.

Às amigas e aos amigos que o mestrado me deu. À Gabi pelo apoio incondicional no âmbito acadêmico e pessoal; você foi uma pessoa muito importante neste processo. Definitivamente, não sei se agradeço a você pela amizade ou se agradeço ao mestrado por ocasioná-la. À Cláudia Chaves Fonseca por sempre tornar minhas idas a BH mais agradáveis. A todas e todos colegas e professoras e professores da Universidade Federal de Minas pelas valiosas contribuições dadas a esta pesquisa.

À professora Geane Carvalho Alzamora que me acolheu quando ingressei ao mestrado e me acompanhou, com todo afinho e dedicação, em todas as etapas deste ciclo. Sempre confiando em mim, me dando várias oportunidades que exigiram muita responsabilidade e compromisso. Tenha a certeza de que todas elas foram uma experiência sublime para a minha formação enquanto pesquisador. À professora Luciana Andrade e ao professor Carlos Alberto Carvalho pelas imprescindíveis contribuições a esta pesquisa na qualificação. As sugestões serviram para o aprimoramento, desenvolvimento e finalização deste trabalho.

Às amigas e aos amigos que sempre estiveram ao meu lado; Bia Frizon, obrigado pela irmandade que não cabe descrever aqui; Ana Flávia, obrigado por todo companheirismo e cada conversa; Márcio Pinto, obrigado por sempre trazer instantes de felicidade a cada vídeo enviado; Hugo Tupá, obrigado pela objetividade de suas palavras sempre alinhada ao bom humor; Dore, obrigado pelas edições necessárias e parcerias.

Obrigados a todas e todos que escreveram esta história comigo até aqui.

Quem me dera ser mais sagaz! Quem me dera ser essencialmente sagaz, como a serpente! Mas estou querendo o impossível, porque peço à minha altivez que acompanhe sempre a minha sagacidade. E, se algum dia, minha sagacidade me abandonar – ah! Como ela gosta de voar! – possa minha altivez seguir então o voo de minha loucura.

Friedrich Nietzsche

Resumo

O objetivo do estudo foi compreender e analisar de que maneira professores de Língua Portuguesa do ensino médio de uma escola pública acionam didaticamente noções de literacia midiática, à luz de diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em seus planos de aula para discussões relacionadas à desinformação no cenário de crise epistêmica. A abordagem metodológica priorizou os docentes, mas englobou os alunos para avaliar como eles percebem a crise epistêmica que permeia a desinformação na contemporaneidade. A estratégia metodológica englobou fase exploratória; trabalho de campo, por meio de um estudo de caso e; tratamento e análise do material. Para a articulação entre desinformação e crise epistêmica, bem como o papel da literacia midiática, levou-se em conta a noção de literacia transmídia por entendermos que essa perspectiva é mais apropriada para compreender a lógica de propagação multiplataforma de desinformação. O estudo de campo foi dividido em três fases: 1) Diagnóstico, que consiste em: a) entrevistas individuais com as docentes participantes para averiguar possíveis desafios para implementar o tema desinformação em sala de aula, a partir da BNCC e o consumo midiático e informacional das professoras; b) grupos focais com estudantes para aferir como costumam se informar e o nível de confiança sobre instituições epistêmicas e democráticas; II) Preparação didática, que consistiu em: a) Oficinas às docentes para oferecer suportes teórico-metodológicos para que pudessem elaborar planos de aula voltados para o tema desinformação; b) Análise dos planos de aula à luz das diretrizes da BNCC, previstas no campo jornalístico/midiático em Língua Portuguesa e o acionamento de habilidades transmidiáticas propostas por Scolari (2018); III) Avaliação, que baseou-se em: a) realização de entrevistas individuais com as docentes para ouvi-las quanto à participação no estudo e discutir a autoavaliação da aula; b) aplicação de questionário aos estudantes sobre o trabalho realizado. Os resultados revelam que, para os estudantes, a crise epistêmica emerge do descrédito e desconfiança em instituições jornalísticas e jurídicas. Por outro lado, os estudantes dizem confiar e, portanto, demonstram reconhecer como autoridades epistêmicas, os professores e as escolas. Nesse sentido, tanto a instituição escola, quanto os professores, demonstram ter capacidade para atuar como contraponto à propagação da desinformação em cenário de crise epistêmica. A pesquisa evidenciou que as professoras participantes acionaram diversas noções voltadas à literacia midiática em seus planos de aula sobre desinformação alinhadas às premissas da BNCC, com pouco incidência da literacia transmidiática, que se revela pertinente e eficiente para o universo investigado. Constatou-se que os itens 2 e 5 do campo jornalístico-midiático da BNCC, focados na discussão de temas relevantes pautados pela mídia jornalística contemporaneamente, sobressaíram-se nos planos analisados. No que se refere ao acionamento das dimensões e habilidades transmidiáticas, ficou nítida a prioridade das dimensões Mídia e Tecnologia e Ideologia e Ética. Ainda assim, sugere-se, com base nos resultados, que a dimensão Ideologia e Ética seja também priorizada em futuras ações para que os alunos consigam desenvolver habilidades capazes ajudá-los a enfrentar questões sintomáticas da crise epistêmica ante o problema da desinformação. Finalmente, vislumbramos como sugestão a futuras investigações, o aprofundamento de aspectos próprios da literacia transmidiática em desinformação, de modo a colocar o fenômeno em primeiro plano e utilizá-lo como balizador de questões relevantes à construção de uma formação cívica e crítica para os jovens, levando em conta aspectos éticos do consumo e produção de informações no ambiente digital conforme os hábitos de consumo prioritários da juventude, bastante afeita à literacia transmidiática.

Palavras-chave: crise epistêmica; desinformação; literacia midiática; literacia transmídia; BNCC; Língua Portuguesa.

Abstract

The aim of this study was to understand and analyze how Portuguese language teachers in a public high school didactically apply notions of media literacy, in light of the guidelines of the National Common Curricular Base (BNCC) in their lesson plans for discussions related to disinformation in the context of an epistemic crisis. The methodological approach prioritized teachers, but included students to assess how they perceive the epistemic crisis that permeates disinformation in contemporary times. The methodological strategy included an exploratory phase; fieldwork, through a case study; and treatment and analysis of the material. To articulate disinformation and epistemic crisis, as well as the role of media literacy, the notion of transmedia literacy was taken into account, as we understand that this perspective is more appropriate to understand the logic of multiplatform propagation of disinformation. The field study was divided into three phases: I) Diagnosis, which consists of: a) individual interviews with the participating teachers to investigate possible challenges in implementing the topic of disinformation in the classroom, based on the BNCC and the teachers' media and information consumption; b) focus groups with students to assess how they usually get information and their level of trust in epistemic and democratic institutions; II) Didactic preparation, which consisted of: a) Workshops for the teachers to offer theoretical and methodological support so that they could develop lesson plans focused on the topic of disinformation; b) Analysis of the lesson plans in light of the BNCC guidelines, provided for in the journalistic/media field in Portuguese Language and the activation of transmedia skills proposed by Scolari (2018); III) Evaluation, which was based on: a) conducting individual interviews with the teachers to hear them about their participation in the study and discuss the self-evaluation of the class; b) application of a questionnaire to students about the work carried out. The results reveal that, for students, the epistemic crisis emerges from the discredit and distrust in journalistic and legal institutions. On the other hand, students say they trust and, therefore, demonstrate that they recognize teachers and schools as epistemic authorities. In this sense, both the school institution and the teachers demonstrate that they have the capacity to act as a counterpoint to the spread of disinformation in a scenario of epistemic crisis. The research showed that the participating teachers used several notions focused on media literacy in their lesson plans on disinformation aligned with the premises of the BNCC, with little incidence of transmedia literacy, which proves to be relevant and efficient for the universe investigated. It was found that items 2 and 5 of the journalistic-media field of the BNCC, focused on the discussion of relevant themes guided by contemporary journalistic media, stood out in the plans analyzed. Regarding the activation of transmedia dimensions and skills, the priority of the Media and Technology and Ideology and Ethics dimensions was clear. Nevertheless, based on the results, we suggest that the Ideology and Ethics dimension should also be prioritized in future actions so that students can develop skills that can help them face symptomatic issues of the epistemic crisis in the face of the problem of disinformation. Finally, we envision as a suggestion for future research the deepening of specific aspects of transmedia literacy in disinformation, in order to place the phenomenon in the foreground and use it as a guide for issues relevant to the construction of civic and critical education for young people, taking into account ethical aspects of the consumption and production of information in the digital environment according to the priority consumption habits of young people, who are very fond of transmedia literacy.

Keywords: disinformation; media literacia; transmedia literacy; BNCC; Portuguese Language.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Objetivos de aprendizagem da educação midiática	50
Figura 2 - Contextualização histórica da educação midiática nos EUA.....	51
Figura 3 - Protocolos de abordagem da Educação Midiática ao longo dos anos	54
Figura 4 - Diferenças entre os tipos de literacia	69
Figura 5 - Mapa de habilidades transmidiáticas	71
Figura 6 - Percorso de Construção do Currículo Alfamed à luz do currículo da UNESCO	96
Figura 7 - Nível de aprendizado em Língua Portuguesa por alunos do ensino médio da Escola Estadual João de Souza Gonçalves (2017-2019).....	105
Figura 8 - Evolução da distorção idade-série	106
Figura 9 - Filtros usados para o levantamento dos planos de aula no site do Transmedia Literacy Project.....	115
Figura 10 - Nível de compreensão das aulas na perspectiva dos alunos	149
Figura 11 - Grau de importância de se discutir desinformação na perspectiva dos alunos	151
Figura 12 - Desejo dos alunos para que mais aulas sobre desinformação ocorressem	151

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Métodos de fixação de crença	31
Tabela 2 - Dimensões e habilidades transmidiáticas	72
Tabela 3 - Síntese dos procedimentos metodológicos	86
Tabela 4 - Palavras-chaves utilizadas na pesquisa exploratória	90
Tabela 5 - Objetivos e habilidades esperadas pelo campo jornalístico-midiático	98
Tabela 6 - Conteúdo a ser ministrado nas oficinas	116
Tabela 7 - Plano de aula aplicado à turma do primeiro ano	135

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AMI	Alfabetização Midiática e Informacional
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
EBEM	Estratégia Brasileira de Educação Midiática
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
MEC	Ministério da Educação
MIL	<i>Media and Information Literacy</i>
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONG	Organização Não Governamental
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1. Introdução.....	12
2. Desinformação: implicações teóricas e conceituais	23
2.1 O que é desinformação?.....	23
2.2 Sociedade da Desinformação.....	34
2.3 Desinformação e crise epistêmica	38
3. Educação midiática no contexto de desinformação e crise epistêmica.....	48
3.1 De que maneira a educação midiática pode ser eficaz em mitigar os efeitos da desinformação?.....	48
3.2 Literacia, letramento e alfabetização: diferenças e similaridades	59
3.3 Literacia (trans) midiática no contexto de desinformação	63
3.3.1 Literacia midiática	63
3.4 Letramentos e <i>fake news</i> na Base Nacional Comum Curricular: o campo jornalístico-midiático no ensino médio	77
3.5 Limites e potencialidades da literacia (trans) midiática no contexto de desinformação e crise epistêmica.....	80
4. Procedimentos metodológicos	84
4.1 Pesquisa exploratória: mapeamento de currículos educacionais com foco em desinformação.....	89
4.2 Estudo de caso: Escola Estadual João de Souza Gonçalves	103
4.3 Diagnóstico.....	106
4.3.1 Entrevistas com docentes.....	106
4.3.2 Grupo focal com estudantes	107
4.4 Oficinas para docentes	111
5. Resultados e análise.....	121
5.1 Entrevista com docentes: diagnóstico.....	121
5.2 Grupo focal com os estudantes.....	128
5.3 Planos de aula	134
5.4 Avaliação docente	146
5.5 Avaliação discente.....	149
5.6 Análise	153
6 Considerações finais.....	157
7 Referências.....	164
ANEXOS	176

1. INTRODUÇÃO

O fenômeno da desinformação tem se tornado objeto de pesquisas e preocupações em várias esferas da sociedade contemporânea (Alvim; Zilio; Carvalho, 2023). O termo, inicialmente tratado como *fake news*, consagrou-se em 2016 na esteira das eleições norte-americanas pelas falas do candidato republicano à época, Donald Trump – que mais tarde se elegeria presidente. Naquele momento, o político rotulava qualquer informação, sendo falsa ou verdadeira, como *fake news*, na tentativa de deslegitimar informações que iam de encontro com seus interesses eleitorais, políticos ou mesmo pessoais (Allcott; Gentzkow, 2017). A narrativa de deslegitimação também se direcionava aos veículos profissionais de imprensa dos EUA que, porventura, noticiavam fatos “desagradáveis” a respeito de Trump, suas propostas ou atitudes enquanto candidato (Allcott; Gentzkow, 2017).

Nos anos seguintes, a desinformação passou a ser notada em vários outros eventos políticos e sociais marcantes pelo mundo (Varão, 2020), como o *Brexit*, no Reino Unido, em 2016 (D’ancona, 2018), as eleições nacionais brasileiras de 2018 (Ribeiro; Ortelado, 2018; Mello, 2020), de 2022 (Tavares; De Souza Silva, De Oliveira, 2022) e no contexto pandêmico da Covid-19 (Naeem; Bhatti, 2020). Em cada um destes cenários, as informações produzidas por autoridades epistêmicas na ciência e na imprensa, por exemplo, foram constantemente solapadas pela intensa circulação de informações falsas, equivocadas ou descontextualizadas.

O cenário contemporâneo da desinformação é, entre outros motivos, marcado por uma desconfiança e descrença generalizada sobre instituições historicamente legitimadas como produtoras de conhecimento, como a ciência, o jornalismo, instituições democráticas de modo geral, escolas e universidades (Oliveira, 2020). A crise epistêmica, está estritamente ligada à intensa circulação de desinformação, que incide na perda de critérios de referências para aferir informações de qualidade, fontes confiáveis e o próprio parâmetro de verdade (Gomes, 2019). Na Sociedade da Desinformação (Marshall, 2017), o fenômeno da desinformação é endêmico e pervasivo.

Segundo um levantamento publicado pela UNESCO, em 2024, 85% das pessoas em 16 países onde ocorreram eleições no mesmo ano se dizem preocupadas com a desinformação. Por outro lado, a pesquisa também revelou que 56% dos usuários da internet consome notícias pelas redes sociais e apenas 44% na tv e, menos ainda, em sites especializados de mídia (29%). O paradoxo é que apenas 50% dos respondentes dizem confiar nas informações disponíveis nas

redes sociais e 67% acreditam que elas são o principal meio para a difusão de informações falsas.

Um levantamento feito pela consultoria norte-americana Edelman, em 2022, revelou que as pessoas desconfiam mais de jornalistas do que de governantes. Para 67% dos entrevistados, os jornalistas tentam propositalmente enganar as pessoas usando informações falsas ou exageradas. Os governantes aparecem em segundo lugar, com 66%, com esta mesma impressão. O estudo foi feito em 28 países e ouviu mais de 36 mil pessoas.

No Brasil, uma pesquisa realizada pelo Instituto Reuters, em 2023, mostrou que apenas 43% dos brasileiros confiam em notícias veiculadas pela imprensa. O número diminuiu 5% em relação ao mesmo levantamento que foi realizado em 2022. Com base nos dados, o relatório concluiu que o aumento no nível de descrença está ligado às eleições presidenciais de 2022, com a polarização ideológica e clima de tensão política atravessados pelo Brasil à época. Os números relevaram ainda, que 41% dos brasileiros evitam consumir notícias. O percentual ficou acima da média mundial, cujo índice é de 36%. Os resultados apresentados vão ao encontro do cenário de crise epistêmica com um alto número pessoas, inclusive de brasileiros, que desconfiam da mídia e, em última instância, do trabalho jornalístico que, por sua vez, também detêm (ou deteve) o status de uma instituição parte de sistemas democráticos.

A relação entre desinformação e crise epistêmica também foi observada no Fórum Econômico Mundial, realizado em janeiro de 2024. Um relatório que traz o diagnóstico de cerca 1500 líderes globais, coloca a desinformação como o risco mais severo para a ordem global nos próximos dois anos. O documento também oferece algumas definições de desinformação, nas quais a desconfiança sobre fontes, autoridades e governos estão presentes, a saber:

- Desinformação (intencional ou não) pode interferir em processos eleitorais em diversas economias nos próximos dois anos.
- **O aumento da desconfiança em relação à informação, bem como em relação à mídia e aos governos como fontes** (grifo nosso), aprofundará visões polarizadas – um ciclo vicioso que poderia desencadear distúrbios civis e possivelmente confrontos.
- Há risco de repressão e erosão de direitos à medida que autoridades oficiais buscam reprimir a proliferação de informações falsas – bem como riscos decorrentes da inação.

Um relatório confeccionado pela agência de verificação brasileira, Aos Fatos, em dezembro de 2023, apontou que informações falsas que buscavam levantar a desconfiança sobre

a segurança do sistema eleitoral brasileiro continuou sendo uma das peças de maior circulação entre as desinformações de 2023. Mesmo após um ano das eleições, as informações falsas incentivavam a desconfiança sobre a vitória de Lula e uma possível manipulação do judiciário sobre este resultado. Temas como segurança pública, economia e saúde também aparecem entre os mais citados no relatório. Em especial atenção, a saúde: já que boa parte da informação desmentida estimulava a desconfiança sobre a segurança das vacinas contra Covid-19.

Por outro lado, a escola e os professores ainda parecem cumprir um papel relevante na sociedade e, neste cenário de desconfiança, emergem como potentes figuras para se discutir questões desta natureza. Segundo uma pesquisa feita pelo Instituto Datafolha, em 2023, nove em cada dez alunos confiam em seus professores e 87% os enxergam como exemplos positivos. Os números também refletem a opinião dos pais, de acordo com o levantamento.

Outro estudo realizado no Brasil, porém em 2021, pelo Instituto Crescer, mostrou dados semelhantes, ao ouvir cerca de 2300 adolescentes, pais e professores, de escolas públicas e privadas. A pesquisa mostrou que 55,2% dos estudantes confiam totalmente na educação que é ofertada no Brasil e 72% avaliam que os docentes fazem um bom trabalho em sala de aula.

Diante do crescimento da circulação de conteúdos desinformativos por meio das redes sociais digitais e os efeitos provocados pelo fenômeno, a discussão sobre a necessidade do desenvolvimento de habilidades de pensamento crítico materializada em estudos e iniciativas voltados para a educação midiática com foco em desinformação passaram a ser recorrentes. Kanozia, Sasidharan e Arya (2022) fizeram um levantamento de 2.077 artigos com um recorte de 2010 a 2020. O objetivo do estudo foi o de trazer apontamentos para compreender em que medida o letramento crítico sobre a mídia e as informações advindas dela é eficaz para conter o fenômeno desinformativo na sociedade contemporânea.

Após uma seleção de 55 artigos do *corpus* total e uma análise quantitativa e temática, os autores chegaram a três conclusões principais de alternativas que podem colaborar para conter as informações falsas: a) letramento midiático e informacional; b) avanços tecnológicos para reduzir a quantidade de informações falsas e; c) regulamentações governamentais sobre o compartilhamento e profusão de informações falsas. Os autores destacam, especialmente, a importância do letramento midiático como uma alternativa eficaz para conter os efeitos das informações falsas.

A desinformação despertou atenção para as práticas voltadas à educação midiática (Kelles, 2023). Ressalta-se que esta última não é recente nem condicionada à desinformação.

Sayad (2019) argumenta que a educação midiática ganhou uma nova dimensão na contemporaneidade com o impacto social, político e econômico provocado pela disseminação de informações falsas. Em sua opinião, o enfrentamento à desinformação fortalece a interface entre os campos da comunicação e educação (Sayad, 2019).

Há inúmeras iniciativas internacionais que visam trabalhar de maneira conjunta as perspectivas comunicacionais e de enfrentamento à desinformação por meio de abordagens educacionais, no intuito de desenvolver habilidades críticas e de interpretação direcionadas às parcelas da população, principalmente em crianças e adolescentes. Esta pesquisa se interessa particularmente pelas iniciativas de educação midiática que abordam o tema desinformação em ambientes escolares com o propósito de capacitar professores e estudantes a lidarem com o excesso e acesso à informação assim como desenvolver noções críticas sobre conteúdos recebidos e acessados pelos meios digitais.

Na Finlândia, o programa de educação midiática criado pelo Ministério da Educação e Cultura do país em 2014 busca preparar alunos da educação pública, a partir de seis anos de idade, a lidarem com a desinformação, assim como atuar para desenvolver habilidades críticas que ajudem os jovens a identificar elementos que possam caracterizar conteúdos desinformativos a partir textos, imagens e vídeos. De acordo com o *Media Literacy Index*, um observatório de literacia midiática do *Open Society Institute*, de Sófia, na Bulgária, a Finlândia, por seis anos consecutivos – entre 2017 e 2023, com exceção de 2020, devido a pandemia quando não houve a avaliação – ficou em primeiro lugar como o país mais preparado para lidar com a desinformação em toda a Europa.

A Organização das Nações Unidas para a Educação (UNESCO), desde 2011, tem trabalhado com uma dupla perspectiva relacionada ao desenvolvimento de ações voltadas à educação midiática: a literacia midiática e informacional (*Media and Information Literacy - MIL*). No mesmo ano, a entidade publicou o Currículo de Alfabetização Midiática e Informacional para a Formação de Professores¹. O documento foi desenvolvido desde 2008 e revisado por especialistas de vários países até a publicação em inglês, em 2011 e, em português, em 2013. As diretrizes previstas no currículo partem de dois tópicos: 1) trabalha as matrizes curriculares e competências com a literacia midiática e informacional de maneira ampla e perspectivas gerais do assunto com os professores e; 2) propõe módulos centrais e complementares do currículo. Conforme o documento, a “formação de Professores representa

¹ Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000246421>

o componente de uma abrangente estratégia para fomentar sociedades alfabetizadas em mídia e informação e para promover a cooperação internacional” (Wilson et al., 2013, p. 10).

Merece também destaque o *Transmedia Literacy Project* coordenado pelo professor Carlos Scolari, da Universidade Pompeu Fabra, de Barcelona. Trata-se um projeto realizado em oito países de continentes como Europa, América do Sul e Oceania, entre os anos de 2015 e 2018. A pesquisa foi norteadada pelas seguintes questões: o que os jovens estão fazendo com os dispositivos midiáticos? Como é que eles aprendem a usar e a criar com os dispositivos midiáticos? (Scolari, 2018).

O projeto focou em abordagens quantitativas e qualitativas com jovens estudantes de escolas dos países participantes, priorizando uma abordagem transmídia do uso e consumo de informações no ambiente digital e de que maneira isso pode resultar em conhecimento por meio de uma aprendizagem informal. A vertente teórica passou a ser denominada literacia transmídia, isto é, uma modalidade de educação midiática focada na dinâmica transmídia da comunicação contemporânea. Os resultados da pesquisa culminaram na elaboração do chamado Kit Professor, que reúne uma série de propostas de planos de aula que podem ser empregados por docentes de todo o mundo, inclusive, abordando o tema desinformação.

No Brasil, a relação entre educação midiática e desinformação passou a ser tratada a partir de 2017 pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a implantação da prática de linguagem definida como campo jornalístico-midiático no currículo pedagógico (Spinelli; Santos, 2019; Fantin, 2020; De Deus; Nogueira, 2022; Chaves; Melo, 2019; Sayad, 2019; Pieranti; Trindade, 2023). O campo é caracterizado pela compreensão da circulação de discursos e textos na mídia informativa como um todo, incluindo mídia impressa, televisiva, radiofônica e digital, e pelo discurso publicitário (Brasil, 2018).

De acordo Spinelli e Santos (2019), a BNCC é um ponto de partida para contribuir com o alinhamento de outras políticas e ações referentes à formação de professores e à elaboração de conteúdos educacionais aos estudantes. A BNCC também traz um material suplementar para que escolas construam os próprios currículos interdisciplinares e tratem a educação midiática em sala de aula (Spinelli; Santos, 2019). No documento, ressalta-se a necessidade de discussão do tema “*fake news*” em ser trabalhado como objeto de interesse na educação básica, principalmente em Língua Portuguesa, disciplina cuja a interpretação de texto e linguagens são mais exercidas (Brasil, 2018).

Caprino e Martinez-Cerdá (2015) fizeram um mapeamento de 129 Organizações Não Governamentais (ONGs) e agentes institucionais civis que possuem mais de 300 projetos de educação midiática no Brasil. Entre os tópicos mais recorrentes, de acordo com os autores, estão a dimensão de acesso, uso, compreensão crítica e produção de conteúdo, atores, mídia, tecnologias digitais, comunicação comunitária e empoderamento. Este último objetivamente relacionado à mídia e educação em defesa dos direitos e papel dos cidadãos. Na análise de Spinelli e Santos (2019), 70 destas iniciativas estão ligadas a conteúdos críticos de compreensão e produção e 22 focam no acesso e uso dos meios de comunicação.

Destaca-se no Brasil o Programa de Educação Midiática, vinculado ao Instituto Palavra Aberta, chamado de EducaMídia, cujo objetivo é capacitar professores e engajar a sociedade civil no processo de educação midiática dos jovens. O foco da iniciativa é à desinformação desde 2020, com a publicação e disponibilização de planos de aula que abordam o tema, elaborados pelo próprio instituto para que docentes de qualquer lugar possam utilizar e implementar as atividades propostas.

Outras iniciativas que visam a educação midiática também foram desenvolvidas no país, inclusive uma delas premiada pela UNESCO, em 2020. Trata-se do Imprensa Jovem, Agência de Notícias na Escola, vinculado à Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. Criado em 2009, o projeto está presente em várias escolas do estado paulista, mesmo que tenha sido uma iniciativa municipal. A ideia é fomentar a criação de agências de notícias que ajudam os estudantes a entender todo o processo de curadoria de informações e atuação ética do jornalismo, além de buscar ampliar os canais de comunicação da escola com a comunidade. A iniciativa foi escolhida pela UNESCO como uma das seis melhores do mundo, ao lado de projetos da Universidade de Stanford, nos EUA; Argentina, Quênia e Paquistão. Desde 2020, ações sociais nas quais os alunos orientam pessoas da sociedade civil sobre os riscos das informações falsas e como verificar uma informação passaram a ser realizadas com o “Fake News Tô Fora”.

Destacamos ainda outros projetos de educação midiática no Brasil, com foco em combate à desinformação, como o Instituto Vero, que, desde 2021, realiza pesquisas, campanhas e projetos que visam soluções para o combate a desinformação e promoção da democracia². Na Universidade Federal de Minas Gerais, destaca-se o Programa UFMG de Formação Cidadã em Defesa da Democracia, em parceria com o Superior Tribunal Federal

² Disponível em: <https://www.vero.org.br/sobre>.

(STF). A iniciativa reúne 22 projetos – entre pesquisa e extensão – de várias áreas do conhecimento que se debruçam à desinformação. Além disso, entre os dias 23 e 27 de outubro de 2023, aconteceu pela primeira vez a Semana Brasileira de Educação Midiática, realizada pelo Governo Federal com apoio de entidades da sociedade civil. O evento trouxe uma série de webnários com especialistas. A ação significou a participação brasileira na agenda global da UNESCO de Alfabetização Midiática e Informacional (MIL Week) que é promovida desde 2011 com a presença de agentes da sociedade civil e governamental de vários países de diferentes continentes.

Uma pesquisa realizada pelo Instituto Palavra Aberta ouviu 435 docentes da educação básica da rede pública de todo Brasil, entre outubro e novembro de 2022. 73% dos professores brasileiros afirmam estar preocupados com a desinformação, porém, apenas 40% dizem se sentir preparados para trabalhar o tema em sala de aula. O estudo apontou ainda que 85% dos professores utilizam mídias com frequências em sala de aula e 97% as utilizam para relacionar o tema curricular com um acontecimento atual ou para detalhar temas e conceitos específicos das respectivas disciplinas. Todavia, uma das conclusões do estudo foi que o uso de mídias pelos educadores, em geral, não significa que estejam implementando práticas voltadas à educação midiática. Trata-se de uma educação com a mídia, mas não uma educação para a mídia.

Um levantamento realizado pela agência Lupa, no início de 2024, revelou que, nos currículos pedagógicos do ensino médio dos 27 estados brasileiros mais o Distrito Federal, foram criadas 746 novas disciplinas, porém, apenas 34 abordam educação midiática e desinformação. Conforme a agência, o dado é preocupante, já que um dos objetivos da reforma é justamente tornar o ensino mais relevante para o contexto atual, onde, entre outras questões, a desinformação aparece como emergência.

Em estudo da TIC Kids, no Brasil, em 2023, notou-se que 95% dos usuários da internet de nove a 17 anos acessaram a rede todos os dias ou quase diariamente, principalmente o Instagram, YouTube e o TikTok, que são os aplicativos preferidos dos entrevistados com 36%, 29% e 27% respectivamente das respostas. O primeiro tem como público usuários de 12 a 14 anos com 38% dos respondentes e 62% de aderência entre os jovens de 15 a 17 anos. O YouTube lidera com 42% e 44% as faixas-etárias de nove a 10 anos e de 11 a 12 anos. O levantamento foi realizado com 2.704 crianças e adolescentes e seus responsáveis e, segundo a pesquisa, a amostragem reflete os hábitos de aproximadamente 26,6 milhões de crianças e adolescentes no Brasil. Na mesma pesquisa realizada em 2022, uma das principais conclusões é que falta de

letramento sobre a lógica de funcionamento da internet, principalmente acerca de como os algoritmos comprometem a experiência nestes espaços, é um dos riscos que os jovens correm nestes ambientes.

Em contrapartida, uma pesquisa feita pelo *NewsGuardian* – ferramenta de jornalismo e tecnologia que avalia a credibilidade de sites de notícias e rastreia desinformação on-line –, em setembro de 2022, mostrou que 20% dos vídeos presentes no TikTok contêm informações falsas ou distorcidas. Os temas são variados: desde mudanças climáticas até supostos riscos da vacinação. Já o Instagram tem sido alvo de investigação da Comissão Europeia pelos métodos (considerados insuficientes) que a empresa tem lançado mão para combater a desinformação, principalmente em anos eleitorais. Além disso, um estudo realizado pela UNICAMP em parceria com o *Institute Globally Distributed Open Research and Education*, da Universidade da Califórnia, entre 2020 e 2022, analisou 3.318 vídeos de 50 canais brasileiros do YouTube, onde foram identificadas inúmeras informações falsas sobre a Covid-19. Os produtores conseguem burlar as políticas de moderação de conteúdo desinformativo e ainda monetizam pela própria plataforma.

De acordo com uma pesquisa realizada em 2022 pelo Comitê Gestor de Internet no Brasil em parceria com a UNESCO, 43% dos jovens brasileiros, com idades entre nove e 17 anos que possuem acesso à internet, afirmam não saber verificar se uma informação encontrada na rede é verdadeira ou falsa. Além disso, 38% diz não saber verificar se um site é confiável.

Com base neste contexto, a presente pesquisa é norteadada pela seguinte pergunta-problema: “De que modo e em que medida noções de literacia (trans) midiática são acionadas didaticamente por professores para o enfrentamento da desinformação? O estudo pretendeu compreender e analisar de que maneira professores de Língua Portuguesa do ensino médio de uma escola pública, por meio de um estudo de caso em Botelhos (MG), acionam didaticamente noções de literacia (trans) midiática à luz de diretrizes da BNCC, em seus planos de aula para discussões relacionadas à desinformação no cenário de crise epistêmica. Analisou-se a articulação entre desinformação e crise epistêmica, bem como o papel da literacia midiática no cenário contemporâneo à luz da noção de literacia transmídia proposta por Scolari (2018), por entendermos que essa perspectiva é mais apropriada para compreender a lógica de propagação multiplataforma de desinformação. Dessa forma, assumimos o conceito de literacia (trans) midiática.

Pretendeu-se analisar a relação entre literacia (trans) midiática (levando em conta a dimensão transmídia típica da comunicação midiática contemporânea), desinformação e crise epistêmica em sala de aula, por meio de um estudo de caso, com base em revisão de literatura e em procedimentos *in loco*, como: entrevistas com professores, grupo focal com estudantes, oficinas com professores, análise de planos de aula elaborados pelos docentes, questionários de avaliação quanto o experimento com os alunos e mais uma realização de entrevista com os professores, também para fins de avaliação.

A abordagem metodológica priorizou os professores, mas englobou também os estudantes por compreender a escola, enquanto um ambiente para a produção de conhecimento e aprendizagem, ser também vítima da desconfiança e descrédito no atual cenário de crise epistêmica que caracteriza a desinformação na sociedade contemporânea. Além disso, considera-se a pertinência pela escolha de crise epistêmica pelo fato de 2024 ser ano eleitoral e, conforme anteriormente descrito, a segurança do sistema eleitoral brasileiro é invariavelmente colocada sob desconfiança por parte de determinados grupos. Os estudantes de ensino médio e seus professores, em 2024, participaram como eleitores no pleito municipal.

A pesquisa foi dividida em três fases com etapas específicas. No primeiro momento, realizou-se entrevistas individuais com as docentes³ participantes do estudo com o intuito de traçar um diagnóstico para saber se o tema desinformação já foi tratado, assim como os desafios para implementar o tema em sala de aula a partir da BNCC, bem como descrever o consumo informacional das professoras. Também a título de diagnóstico, realizou-se três grupos focais com estudantes do ensino médio (uma turma em cada ano) para aferir o comportamento dos alunos nos ambientes midiáticos digitais. Para esta pesquisa, foi relevante compreender como os estudantes costumam se informar; quais são os meios utilizados; o nível de confiança sobre o ensino da escola e também o nível de confiança sobre instituições democráticas, sobretudo, por ser ano eleitoral.

A segunda fase consistiu na elaboração e realização de oficinas que foram ministradas junto às docentes. A principal proposta da dinâmica foi oferecer suportes teórico-metodológicos para que as docentes pudessem elaborar o plano de aula que, necessariamente, abordou o tema desinformação. O conteúdo ministrado nas oficinas foi montado conforme questões pertinentes levantadas por meio das entrevistas. Além disso, utilizou-se do currículo de formação em

³ No total, são três docentes participantes do estudo que, coincidentemente, são mulheres.

letramento midiático e informacional da UNESCO para nortear a elaboração. Todo o conteúdo pode ser consultado detalhadamente no capítulo 4.

Ainda nesta fase, cada docente teve o plano de aula analisado pelo pesquisador à luz das diretrizes da BNCC, previstas no campo jornalístico-midiático em Língua Portuguesa, bem como das habilidades transmidiáticas (Scolari, 2018). A proposta se baseou em analisar as pertinências, viabilidades e inviabilidades das diretrizes em relação ao cenário botelhense e, em especial, à Escola Estadual João de Souza Gonçalves.

A última fase, de avaliação, consistiu na realização de entrevistas individuais com as docentes para ouvi-las quanto à participação no estudo e da própria avaliação da aula. Foi também aplicado um questionário aos estudantes participantes do estudo.

A escolha pelos docentes de Língua Portuguesa se dá primordialmente por ser uma área do conhecimento apontada pela BNCC como responsável por levar discussões relacionadas às *fake news*⁴ à sala de aula, de modo a considerar aspectos interpretativos de textos e outras formas de linguagens.

A escolha por Botelhos, cidade de cerca de 15 mil habitantes, localizada no Sul de Minas Gerais, se dá pelo fácil acesso que o pesquisador possui com a escola haja vista ser egresso da unidade, mas principalmente, por constatarmos lacunas de estudos realizados que abordem o tema nesta escola. O mesmo pesquisador já realizou um estudo exploratório na unidade em 2021, com professores das áreas de linguagens, ciências humanas e biológicas. O objetivo do estudo foi diagnosticar o nível de habilidade que professores e alunos do ensino médio tinham em identificar informações verdadeiras e falsas. Um dos diagnósticos foi que o tema desinformação jamais havia sido tratado de maneira pedagógica, ou seja, não havia sido preparado pelos docentes para uma aula específica sobre o assunto. Mas o tema já apareceu após participações de alunos em determinadas aulas que, rapidamente, citaram o tema e isso desencadeou em algumas discussões em diferentes disciplinas.

Além disso, em um estudo realizado por Masetti, De Deus e Nogueira (2024, no prelo) em escolas públicas e privadas de cinco cidades do sul de minas, com a participação de 34 professores (com apenas a participação de um de Botelhos) de diferentes disciplinas, mostrou que 64,7% dos docentes do Ensino Médio já trabalhou o assunto *fake news* em sala de aula.

⁴ A BNCC utiliza a expressão “*fake news*” como será demonstrado adiante. O trabalho também problematiza o conceito de “*fake news*”, mas o aciona quando são feitas menções diretas à BNCC pois é o termo empregado por ela.

Além disso, segundo os professores, 47% dos alunos tiveram um nível de compreensão bom ou ótimo sobre a sua explicação e 52,9% não teve dificuldades em abordar o tema. No entanto, ainda chama a atenção a média percentual nas respostas obtidas, isto é, grande parcela ainda não trabalhou o tema e a que já trabalhou acredita que a compreensão dos alunos não foi das melhores ou que os próprios docentes encontraram problemas em trabalhar o assunto. Desta forma, torna-se pertinente aprofundar sobre estas questões na presente pesquisa.

Finalmente, justifica-se a escolha da BNCC como operador analítico deste estudo por ser a principal diretriz pedagógica no Brasil cujas orientações já mencionam o fenômeno das informações falsas como objeto de interesse.

2. DESINFORMAÇÃO: IMPLICAÇÕES TEÓRICAS E CONCEITUAIS

O capítulo tem o objetivo de apresentar as diferentes conceituações de desinformação e termos afins, de modo a elucidar a definição norteadora para o presente estudo. Além disso, discute-se o fenômeno desinformativo à luz das contribuições de Marshall (2017), que reconhece a contemporaneidade como Sociedade da Desinformação. Finalmente, faz-se reflexões acerca da relação entre desinformação, verdade e crise epistêmica, o que incide significativamente no cenário de desconfiança sobre instituições historicamente conhecidas como produtoras de conhecimento.

2.1 O que é desinformação?

O conceito de desinformação ainda carece de uma melhor definição na contemporaneidade (Marshall, 2017, Recuero; Gruzd, 2019, Oliveira, 2020, Araújo, 2021), embora o tema tenha se estabelecido como um importante objeto de estudo, principalmente, a partir de 2016, após as eleições norte-americanas (Allcott; Gentzkow, 2017; Santaella, 2019; Rosa, 2021). Naquele contexto, o termo que se consagrou foi o de *fake news*, quando o candidato republicado – que mais tarde se elegeria presidente – Donald Trump, tachava toda e qualquer informação que ia de encontro aos interesses políticos, eleitorais, econômicos ou mesmo pessoais dele como *fake news* (Allcott; Gentzkow, 2017).

Durante as eleições de 2016 nos Estados Unidos, episódios como o do *Pizzagate* (Ribeiro; Paes, 2021, Mendonça; Freitas; Aggio; Santos, 2023) e da cidade de Veles, no interior da Macedônia (De Deus, 2023), foram exemplos de como a circulação de informações falsas foi potencializada. O *Pizzagate* diz respeito à informação falsa que relacionava a candidata democrata e rival de Trump, Hilary Clinton, à uma rede de pedofilia que operava secretamente em um restaurante, em Washington. A informação foi tão compartilhada que, em dezembro de 2016, resultou na invasão de um homem armado ao estabelecimento a fim de se certificar de que a quadrilha de pedofilia realmente não existisse.

Já o caso da pequena cidade de Veles, na Macedônia, à época com 57 mil habitantes⁵, refere-se a um grupo de jovens que lucravam milhares de dólares diariamente com a criação de

⁵ Disponível em: <https://www.estadao.com.br/estadao-verifica/macedonia-uma-usina-mundial-de-fake-news/>

mais de 140 sites noticiosos falsos⁶, alimentados com informações também falsas ou distorcidas a favor de Donald Trump. O interesse do grupo não era de viés político, mas econômico (De Deus, 2023). Os jovens notaram que, por meio das visitas recebidas nos sites a partir de informações sensacionalistas ou totalmente falsas, lucros eram gerados, sobretudo, com o compartilhamento do conteúdo nas redes sociais, em especial, no Facebook⁷.

Soma-se a esses episódios marcantes para a Sociedade da Desinformação, outros de relevância internacional, como o *Brexit* ainda em 2016 (D'ancona, 2018), a pandemia de Covid-19 (Naheem; Bhatti, 2020, Rosa, 2021, Araújo, 2021), a invasão ao Capitólio, impulsionada por informações falsas (Mendonça et al. 2023) e, mais especificamente no Brasil, com as eleições de 2018 e 2022 (Ribeiro; Ortelado, 2018; Mello, 2020; Tavares; De Souza Silva, De Oliveira, 2022) e os ataques em Brasília no conhecido 8 de Janeiro (Ribeiro; Mendes; Alzamora, 2023). Inúmeros estudos foram realizados sobre estes e outros episódios, assim como a respeito das implicações teóricas, conceituais e metodológicas da desinformação (Mendes; Mattos; Santos, 2023).

Segundo Allcott e Gentzkow (2017), *fake news*, termo inicialmente tomado para se referir ao fenômeno, diz respeito a conteúdos sabidamente falsos, criados sob esta intenção e compartilhados deliberadamente com o intuito de causar danos a algo ou alguém. Na perspectiva de Klein e Wueller (2017) *fake news* consistem na fabricação intencional de informações falsas que são habilmente manipuladas para parecerem como notícias reais e serem disseminadas a audiências predispostas a validar aquela informação falsa como verdadeira.

Reilly (2012) argumenta que *fake news* dizem respeito a informações provenientes de fontes diversas, entre elas falsas, mas que são apresentadas como verdadeiras justamente para legitimar o conteúdo fraudulento como verdadeiro e/ou factual. Para Recuero e Gruzd (2019), *fake news* se apropriam do formato jornalístico para se vender como notícia e atingir os objetivos pelos quais foram criadas.

Todavia, a utilização de *fake news* passou a ser criticada por alguns autores (Wardle; Derakhshan, 2017, Recuero; Gruzd, 2019, Oliveira, 2020, Rosa, 2021) por considerarem um reducionismo a simples compreensão de “informações falsas” sendo que, na realidade, trata-se de um processo que implica um problema comunicacional e social mais amplo e complexo.

⁶ Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/vert-fut-48832474>

⁷ Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/internacional-38206498>

Para Araujo (2021), o próprio caráter de “notícia” presente na expressão *fake news*, é impreciso, isto é, se é *fake* não pode ser *news*, no sentido correto, ético e histórico que a expressão possui.

Sob esta percepção, todavia, é necessário cautela para não assumir noção de notícia *a priori* e por definição, a antítese do falso ou da própria falsidade. O processo de produção de notícias abarca interesses políticos, econômicos e mesmo especificidades ideológicas, o que tem contribuído, ao longo do tempo, na perda da credibilidade do jornalismo em diversos contextos e locais.

Varão (2020) entende que o termo ficou um tanto saturado e que já não é o suficiente para delimitar entendimentos conceituais a respeito de todo o processo desinformativo impulsionado pelas redes sociais on-line e seus efeitos práticos na sociedade. Para Rosa (2021) uma das maneiras de revelar a autenticidade de uma informação é verificar a fonte, sendo que muitos rumores vêm de fontes desconhecidas ou pouco confiáveis. Todavia, a maneira de disfarçar uma informação é diversa e se sofisticou com o advento do fenômeno desinformativo, por exemplo, com o próprio forjamento de fontes a fim de legitimar o conteúdo falso.

Outros termos e conceitos passaram a fazer parte da literatura voltada ao tema (Araújo, 2021), como é o caso de desinformação (Recuero; Gruz, 2019, Oliveira, 2020, Rosa, 2020), desordem informacional (Wardle; Derakhshan, 2017), infodemia (Araújo, 2021, OMS, 2020), pós-verdade (D'ancona, 2018 e Santaella, 2019) e teorias conspiratórias (Aggio, 2021). As duas últimas, geralmente, não sendo tratadas como termos congêneres, ou seja, que são utilizados como sinônimos para o processo desinformativo, porém, sendo compreendido como parte de um fenômeno mais amplo, neste caso, a desinformação (Santaella, 2019).

Conforme Consentino (2020), desinformação é o conceito utilizado contemporaneamente para se referir de maneira mais direcionada ao cenário de profusão de informações falsas, distorcidas, descontextualizadas, etc. A acepção do termo, na visão do autor, é dividida em duas frentes: uma delas são as sofisticadas técnicas de produção de informações falsas, levando em consideração as dimensões estratégicas e intencionais que vão além de simples boatos (Araújo, 2021).

A outra acepção se refere à apropriação indevida da ideia de verdade concebida no movimento pós-modernista, que questiona a existência de uma verdade absoluta, isto é, não existiria uma resposta absolutamente correta sobre o que cada elemento corresponde à realidade (Araújo, 2021). Ressalta-se que o problema relacionado à verdade é complexo e varia conforme as diferentes abordagens a respeito deste tema, conforme será discutido adiante. Todavia, no

que se refere ao problema das informações falsas na contemporaneidade, a crítica acerca de uma “verdade absoluta” abre espaço para a formulação de “fatos alternativos” ou de informações falsas capazes de questionar determinados consensos (baseados na factualidade) de modo a gerar dúvida e desconfiança. Segundo Araújo (2021), o cenário culmina em um estado de caos e confusão.

Há de se reconhecer que a desinformação, sob esta perspectiva, não se refere somente à contemporaneidade, embora as características mediáticas e sociotécnicas da sociedade contemporânea singularizem o fenômeno da desinformação, em especial quando se toma como marco temporal o ano de 2016 adiante para tratar do assunto e suas implicações neste contexto (De Deus, 2023). Em 1974, a Escola Superior de Guerra (ESG) confeccionou um dossiê relacionado à desinformação que, inclusive, traz definições conceituais. No documento, o conceito é apresentado como

[...] a manipulação planejada de informações que envolve idéias (*sic*) e fatos premeditados, de aparência real, com características normais e convencionais de documentos ou notícias com a finalidade de implantar suspeita e discórdia e provocar a desconfiança no universo antagônico. (Siqueira, 2013, p. 4)

Além disso, o documento aponta as características da desinformação, tendo a simulação como “a mola mestra” do fenômeno. São três características principais: a) confusão de informações creditadas; b) desorientação da opinião pública e; c) destruição de valores culturais consagrados: os religiosos, familiares, tradicionais e pátrios, como no caso da Guerra Revolucionária (Siqueira, 2013).

Mesmo produzido em 1974 e com objetivos bem distintos do contexto contemporâneo da desinformação, a definição do fenômeno se alinha ao entendimento atual, sobretudo, no que diz respeito aos objetivos e intenções por trás de informações falsas.

Historicamente, é possível citar inúmeros exemplos de episódios que lembram o fenômeno contemporâneo da desinformação (De Deus, 2023). Malik (2018) menciona que na Inglaterra do Século XVII, Carlos II (rei em vigor na época) se preocupava com o que se discutia a respeito de política nos cafés britânicos, levando-o a fazer uma proclamação para orientar as pessoas a não acreditar em tudo no que se dizia sobre o reinado e pediu atenção quanto aos boatos e mentiras.

Victor (2017) destaca o caso do italiano e aventureiro, Pietro Aretino (1492-1556). Aretino escrevia curtos poemas e sonetos e os colocavam na estátua de uma personagem

conhecida por Pasquino – a figura de um guerreiro heleno –, em Roma. Os poemas difamavam diariamente os cardeais que postulavam o posto de Papa. Os discursos eram satíricos, mas não deixavam de distorcer a realidade e causar danos às imagens dessas pessoas (Victor, 2017). As colagens passaram a ser chamadas de pasquinadas e tanto os cardeais quanto políticos da época começaram a pagar Aretino para que ele não fizesse mais este tipo de ação (De Deus, 2023).

Já no Século XIX, Allcott e Gentzkow (2017) recordam da série de informações falsas publicadas pelo jornal americano *New York Sun*, em 1835. O veículo de imprensa afirmou que havia sido descoberto vida na lua e a informação obteve grande repercussão na época de modo a levar, inclusive, à criação de inúmeras teorias conspiratórias nos anos seguintes (De Deus, 2023). Para uma reflexão mais profunda sobre uma abordagem historicizante da desinformação ver: Victor (2017), Malik (2018), Santaella (2019), De Deus (2023) e Mendonça et al. (2023). Para Rosa (2020)

[...] à medida que as comunidades físicas – vizinhanças – podem ser substituídas por comunidades digitais – nas quais compartilhamos interesses e gostos –, a desconfiança pelo outro gera cenários políticos e culturais, mas também novas fronteiras informativas e sociais. (Rosa, 2020, p. 20/21)

Uma das primeiras críticas contundentes à expressão *fake news* e em defesa da utilização de desinformação aparece no relatório *Information Disorder* (Wardle; Derakhshan, 2017) publicado pelo Conselho Europeu, em 2017. No documento, os autores propõem a utilização de “desordem informacional” para melhor caracterizar e compreender o fenômeno calcado na criação, compartilhamento e efeitos de informações falsas. Para tal, Wardle e Derakhshan (2017) categorizam a desordem informacional em três tipos: *disinformation*, *misinformation* e *mal-information*.

A primeira diz respeito à criação e compartilhamento intencional de informações sabidamente falsas nas redes sociais digitais. A segunda se relaciona ao compartilhamento não intencional de uma informação falsa, por exemplo, um erro jornalístico no qual, após percebido o erro, a informação é corrigida (De Deus, 2023). Ainda neste caso, Paes (2022) lembra de pessoas que compartilhavam informações falsas sobre a cura da Covid-19 por meio de receitas caseiras ou de homeopatia (métodos sem comprovação científica), durante a pandemia. Os compartilhamentos eram feitos não necessariamente no sentido de causar danos a alguém, mas para ajudar as pessoas a saberem como se curar da doença (Paes, 2022).

Por fim, a terceira categoria se baseia na utilização de uma informação verdadeira, mas para um objetivo malicioso, muitas vezes, uma informação retirada de contexto e ressignificada com uma nova narrativa a fim de desinformar. Assim, nas três categorias, o viés da intenção é preponderante em todas elas.

Além disso, Wardle e Derakhshan (2017) identificaram sete tipos de conteúdos potencialmente desinformativos. Ou seja, *a priori* podem não ser falsos ou completamente falsos, mas ainda sim possuem a capacidade de enganar. A saber:

- a) Conteúdo enganoso: utilizado com o objetivo de causar dano a algo ou alguém.
- b) Sátira ou paródia: apesar de não ter a intenção imediata de desinformar, conteúdos satíricos podem ter a potencialidade de desinformar caso o leitor não compreenda a ironia. No Brasil, é possível citar a página de Instagram “O Sensacionalista”.⁸
- c) Conteúdo fabricado: informação totalmente falsa criada com um objetivo.
- d) Conteúdo impostor: quando uma informação falsa é atribuída a uma fonte verdadeira, para aumentar a credibilidade e as chances de a informação falsa ser validada como verdadeira.
- e) Conteúdo manipulado: quando um conteúdo falso é colocado em um contexto verdadeiro. Por exemplo, a incidência de informações falsas sobre Covid-19, durante a pandemia. A desinformação, neste caso, segue o fluxo informacional do contexto em questão.
- f) Contexto falso: quando uma informação verdadeira é colocada em um contexto falso. Dessa forma, a informação verdadeira pode “confirmar” uma informação falsa atribuída a determinado contexto e, assim, legitimar narrativas falaciosas.
- g) Conexão falsa: quando o título de uma informação não concorda com o conteúdo disponibilizado. Trata-se de uma estratégia comum do *clickbait*, quando donos de sites colocam um título chamativo para aumentar o número de visitas nestes ambientes que, por sua vez, tornam-se métricas comerciais e geram receita.

Duas das três categorias propostas por Wardle e Derakhshan (2017) (*disinformation*, *misinformation* e *mal-information*) possuem correspondência direta para o português: *disinformation* (desinformação) e *mal-information* (informação maliciosa). No entanto,

⁸ Disponível em: <https://www.instagram.com/jornalsensacionalista/>

Recuero e Gruzd (2019), ao tratar da *misinformation*, optam pela utilização da expressão “desinformação não intencional” a fim de diferenciá-la da desinformação que é deliberada.

As perspectivas de Alvim, Zilio e Carvalho (2023) são semelhantes e, portanto, os autores propõem duas alternativas. A primeira delas é “desinformação dolosa” para se referir à difusão de relatos falsos ou visões enganosas a respeito de personalidades ou eventos relevantes, sobretudo, no que se refere à geração de engajamento ou mobilização de opiniões políticas. A segunda é o que os autores denominam de “descontextualização dolosa”, quando há a falsificação geral ou ocultamento explicativo de um acontecimento relevante e, inicialmente, verdadeiro (Alvim, Zilio e Carvalho, 2023), isto é, quando informações são retidas e não disponibilizadas à população por algum motivo justificado por um jogo de interesses (político, econômico, etc.).

O trabalho de Wardle e Derakhshan (2017) foi criticado (ver Oliveira, 2020 e Paes, 2022) por seu viés um tanto funcionalista e condicionado à intenção de quem cria ou compartilha desinformação. Marshall (2017) afirma que é praticamente impossível determinar a intenção (ou a falta dela) de um conteúdo falso. Uma vez criada, compartilhada e já tendo efeito prático na sociedade, identificar a intenção por trás de uma informação falsa, além de impossível, segundo Marshall (2017), parece ser irrelevante.

De acordo com Oliveira (2020), a lógica funcionalista da desinformação definida a partir do viés da intenção, limita a compreensão do fenômeno e discrimina as dinâmicas de circulação de informações falsas ou distorcidas. Para a autora, a dinâmica proposta por Wardle e Derakhshan (2017) remete ao modelo clássico e linear da comunicação (emissor, mensagem e receptor), no qual “um produtor emite uma mensagem, a partir de uma estrutura textual própria, que vai ser decodificada pelos sujeitos, como uma ordem natural do processo comunicativo” (Oliveira, 2020 p. 4).

Conforme Oliveira (2020), nesta perspectiva, é necessário olhar para o polo da produção de uma informação falsa e identificar a intenção (e qual a intenção) de enganar os sujeitos. Tal premissa, assim como a de buscar um ordenamento informacional no processo comunicacional, foi amplamente criticada por estudiosos da Comunicação desde a década de 1970, principalmente, na América Latina, a partir dos estudos de recepção, que criticam o modelo matemático linear do processo comunicativo (Oliveira, 2020). Do mesmo modo, a perspectiva funcionalista que também é criticada por autores como Jesus Martin Barbero, Nestor Garcia Canelini, Paulo Freire, entre outros, que trouxeram para o pensamento comunicacional a

importância de reconhecer as mediações e negociações do receptor nos processos comunicativos (Oliveira, 2020).

Na visão da autora, a desinformação deve ser entendida como derivada de práticas sociais, já que parte de um fenômeno cultural mais amplo – em que os sentidos são disputados para interesses próprios (Oliveira, 2020). Dessa maneira, a autora defende que é necessário compreender as dinâmicas da desinformação na contemporaneidade e, junto delas, as disputas de sentido a elas inerentes. Assim, afirma a autora, será possível elucidar a maneira como as pessoas produzem, encontram, interpretam, conformam e confrontam informações e consequências que essas práticas trazem para a produção do conhecimento compartilhado. Por isso,

[...] pensar a desinformação requer um esforço analítico que vai além de categorias estanques que tendem a simplificar a informação em torno das definições dicotômicas e maniqueístas acerca da verdade, de suas fontes de confiança ou da intencionalidade dos sujeitos. (Oliveira, 2020, p. 16)

A autora, neste trecho, convoca a ideia de “verdade” que, no contexto de desinformação, apresenta-se recorrentemente como o contraponto ao fenômeno, principalmente por meio dos serviços das agências de verificação de fatos (Rosa, 2021). Todavia, o tema relacionado à uma definição de “verdade” é contraditório, espinhoso e atravessa séculos de discussão (Aggio, 2021) em várias áreas do conhecimento, como filosofia, psicologia e, não obstante, a comunicação, principalmente, como uma das reivindicações ao trabalho jornalístico (Santaella, 2019).

Na visão de Aggio (2021), a verdade pode ser

[...] compreendida como uma convenção social que deriva de uma partilha comum, de um contrato social sobre pilares mínimos que nos permitem atuar no mundo de forma mais ou menos organizada e cooperativa (Aggio, 2021, p.74)

Assim, a verdade seria um acordo coletivo relacionado a um consenso sobre determinado fenômeno. Muito menos do que buscar uma definição quanto ao conceito de “verdade”, esta pesquisa adentra nesta discussão para elucidar a maneira como a desinformação se articula com o ideal de verdade, principalmente na perspectiva pragmatista. Consideramos relevante esta abordagem por compreendermos que o problema da desinformação, para além de suas especificidades e complexificações comunicacionais, envolve crenças e diz respeito a efeitos práticos na sociedade.

Partimos, assim, das contribuições do filósofo e lógico norte-americano Charles Sanders Peirce (1834-1914), em especial sua concepção pragmática de verdade (Alzamora; Andrade, 2019). De acordo com Alzamora e Andrade (2019) a verdade em Peirce se apresenta como um ideal normativo: ideal por não ser plenamente inalcançável, mas que normatiza condutas.

De acordo com Ribeiro e Paes (2021), o pragmatismo, corrente de pensamento que teve como fundador Charles Sanders Peirce, surgiu no final do Século XIX. De maneira sintética, o pragmatismo pode ser definido como um método de aprimoramento gradual das ideias, com foco em seus efeitos práticos. Nessa vertente, considera-se que as crenças guiam as condutas dos indivíduos de modo a apontar para o aprimoramento da razão ao longo do tempo (IBRI, 2004, Santaella, 2004; Ribeiro; Paes, 2021). Ribeiro e Paes (2021) defendem que as ideias de Peirce a respeito da articulação do pensamento deliberado são capazes de esclarecer como as crenças incidem na desinformação, embora, evidentemente, o tema da desinformação não tenha sido abordado por Peirce.

Segundo Alzamora e Andrade (2019) é a crença que delinea a formação da opinião, e não a verdade. A disputa entre verdade e mentira – muitas vezes discutida no âmbito da desinformação – ao ser transposta numa perspectiva pragmática, diz respeito ao contraponto entre crença e dúvida e, mais especificamente, à formação de hábitos de ação, os quais decorrem das crenças e só podem ser revisados pela incidência da dúvida.

No texto “A Fixação de Crenças”, publicado por Peirce em 1877 (Peirce, 2008), o autor demonstra que a mente humana e, por consequência os hábitos e ações, são movidos pelos estados de crença e dúvida. Enquanto o primeiro diz respeito a um estado de conforto, o segundo diz respeito a um estado de incômodo, já que a dúvida coloca em xeque uma crença já preestabelecida e, consequentemente, serve de motivação para alcançar um novo estado de crença (Ribeiro; Paes, 2021). Por isso, a aquisição de novos hábitos é o que permite o aprendizado (Ribeiro; Paes, 2021).

Nesse texto, Peirce propõe quatro métodos de fixação de crenças: maneiras como as crenças são formuladas e moduladas pelos hábitos que mobilizam (Alzamora; Andrade, 2019). A Tabela 1 apresenta os quatro tipos de fixação de crenças e a descrição de cada um.

Tabela 1 - Métodos de fixação de crença

Método	A maneira como a crença é fixada
---------------	---

Tenacidade	Crença fixada a partir da repetição e adesão refratária a informações dissonantes. Pode ser considerado como o método mais rudimentar (Ribeiro; Paes, 2021). Alzamora e Andrade (2019) citam, como forma contemporânea desse método, a dinâmica de circulação de desinformação nas bolhas digitais (grupos nas redes sociais, por exemplo), ambientes onde pessoas com crenças semelhantes consomem informações afins que, na maioria das vezes, apenas confirmam crenças já estabelecidas.
Autoridade	De acordo com Alzamora e Andrade (2019), diz respeito à crença que é fixada por meio da coação de instituições que isolam, propositalmente, evidências contrárias sobre determinado fato ou reforçam certas crenças em detrimento de outras, como por exemplo, uma instituição reguladora (imprensa, governo, etc.). Ribeiro e Paes (2021) mencionam a figura de autoridade de determinados agentes, como cientistas, políticos ou personalidades públicas. Neste caso, a crença que valida a informação não é dada pela informação em si, mas por quem a compartilhou. É o que ocorre, por exemplo, quando se acredita em uma informação simplesmente por confiar em quem passou essa informação.
<i>A priori</i>	Crença fixada a partir de informações que são agradáveis à razão (Alzamora;

	Andrade, 2019). Tendência a acreditar em informações que confirmam crenças já estabelecidas e de refutar informações que podem colocar tais crenças em um estado de dúvida (Ribeiro; Paes, 2021). Nesse método, a informação precisa ser logicamente plausível para ser crível. Na perspectiva contemporânea da desinformação, este é um critério importante para que informações falsas sejam consideradas verdadeiras. É o método preponderante em teorias da conspiração.
Científico	Este é o método que permite chegar o mais próximo possível da verdade, por ser auto-corretivo e sensível à contradição (Alzamora; Andrade, 2019). Trata-se de verdades provisórias já que, conforme o conhecimento avança por meio do método científico, novas evidências surgem e corrigem a crença precedente. É uma concepção baseada no falibilismo da ciência, no qual teorias são testadas e verificadas regularmente para serem confirmadas ou são refutadas pela comunidade científica. Trata-se de uma noção de ciência bastante semelhante ao falseacionismo de Karl Popper (Santos, 2006).

Fonte: elaborada pelo autor (2024).

Ao analisar as dinâmicas de funcionamento lógico da desinformação na contemporaneidade, nota-se que as crenças são um importante fator na validação social de

certas informações, ainda que nitidamente falsas. Paes (2022) salienta que o que ocorre empiricamente é uma disputa de sentidos em torno da noção circunstancial de verdade. Em ambiente de polarização política, conforme Oliveira (2020), ambos os lados disputam entre si qual é capaz de oferecer argumentos mais plausíveis (método *a priori* de fixação de crenças) para dar à determinada questão o estatuto de verdade e, assim, fazer com que a opinião pública se alinhe a ela. Para isso são utilizadas dinâmicas de compartilhamento de argumentos refratários a informações contrárias (método tenacidade de fixação de crenças), com base em confiabilidade de quem posta e/ou compartilha (método autoridade de fixação de crenças)

Deve-se ressaltar que a desinformação não se restringe a uma problemática entre verdade ou mentira, pois se refere a um efeito de veracidade, ainda que equivocado, tomado como legítimo conforme as crenças que a sustentam. O que está em jogo são crenças concorrentes em disputa de sentidos (Oliveira, 2020; Paes, 2022). Contemporaneamente, a disputa de sentidos em torno de informações – falsas ou verdadeiras – ocorre predominantemente em conexões digitais e é, portanto, impulsionada pela lógica dos algoritmos que rege esses ambientes midiáticos.

Como já dito, a presente pesquisa prioriza uma abordagem pragmática da desinformação, ou seja, nosso interesse se volta aos efeitos práticos da desinformação na contemporaneidade, sobretudo em ambiente escolar, foco deste estudo. Leva-se em conta as contribuições de Oliveira (2020) e de Paes (2022) no que se refere às dinâmicas de circulação da desinformação e as disputas de sentido que estas envolvem, sobretudo, nos meios digitais. Ademais, enfatiza-se o papel das crenças no que tange à validação social (Alzamora; Andrade, 2019) de conteúdos potencialmente desinformativos. Para tanto, partir-se-á para uma compreensão mais precisa da questão no âmbito da chamada Sociedade da Desinformação (Marshall, 2017).

2.2 Sociedade da Desinformação

Marshall (2017) compreende a desinformação como um fenômeno endêmico da sociedade contemporânea. Em outras palavras, o autor reconhece que, embora não seja um fenômeno condicionado à contemporaneidade, ele é potencializado pelas características da atual sociedade, sobretudo, as características comunicacionais e informacionais. Alzamora, Ribeiro e Mendes (2021) ressaltam que a Sociedade da Desinformação tem suas bases fincadas

na Sociedade da Informação (Castells, 1999), o que torna a desinformação uma espécie de subproduto da informação. A contradição é que, para Castells (1999), o advento da internet e a democratização da informação trariam ganhos jamais vistos para a promoção de valores democráticos, da cidadania e da própria ciência.

Alzamora, Ribeiro e Mendes (2021) preconizam que a passagem da Sociedade da Informação para a Sociedade da Desinformação foi potencializada pelas conexões on-line, caracterizada pelo avanço das tecnologias de informação no Século XX, que deu origem à sociedade em rede (Castells, 1999) e levou à Sociedade da Desinformação (Marshall, 2017). Dessa forma, os autores afirmam,

Não haveria, portanto, uma ruptura entre a Sociedade da Informação e a Sociedade da Desinformação, mas uma tênue passagem entre um regime hegemônico a outro por meio de camadas de mediação cada vez mais densas, tensas e complexas. (Alzamora; Ribeiro e Mendes, 2021, p.18).

Para Marshall (2017) a principal característica da Sociedade da Desinformação é a perda do parâmetro entre verdadeiro/falso e confiança/desconfiança, o que o autor chama de ordens de dúvida. Essa ideia remete à perspectiva pragmática da relação proposta por Peirce entre dúvida, crença e hábitos, uma vez que a dúvida – ou ordens de dúvida – desestabiliza crenças e, assim, incide nos hábitos de interpretação que regem os parâmetros de confiabilidade.

De acordo com Marshall (2017), a confiança é uma questão teórica complexa, principalmente no contexto contemporâneo. A ideia de confiança implica em suspeita e também desconfiança – pois, apenas assim, o indivíduo terá o parâmetro de escolha entre o que ele considera confiável e/ou desconfia não ser confiável – e pode surgir em contextos nos quais as pessoas operam níveis de desconfiança relativas, por exemplo: A desconfia de B, menos do que A desconfia de C. Segundo o autor, isso não significa confiança total. Os indivíduos podem ser confiáveis em certos aspectos, mas não em outros.

Com isso, a ordem de dúvida presente no cenário contemporâneo e de desinformação é instável e mutável, já que estas variáveis dependem dos contextos relevantes e assuntos pertinentes. De acordo com Neto e De Deus (2023), a desinformação segue o fluxo noticioso e informativo, ou seja, se apropria de assuntos relevantes em determinados contextos para ter mais chances de ser creditada como verdade.

Dessa forma, Marshall (2017) afirma que a confiança não é um estado, mas um processo de mudança ou uma construção cultural, diferente entre grupos. Assim, o que é possível de ser

chamado de confiança torna-se uma forma cultural e local, por meio das quais as pessoas enquadram o comportamento diante das outras e suas expectativas em relação ao comportamento de diferentes formas, sendo uma questão de interpretação. Isso se relaciona precisamente à noção da compreensão da desinformação por meio das disputas de sentido em torno da verdade e do próprio papel das crenças neste contexto.

A expressão “sociedade da desinformação” também aparece como título de um texto do jornalista Severino Francisco publicado pelo Observatório da Sociedade da Informação, de responsabilidade do Setor de Comunicação e Informação da UNESCO no Brasil, ainda em 2004. Para o autor, por mais que existam tecnologias de informação, uma sociedade com um alto índice de analfabetismo é considerada uma “sociedade da desinformação”. Francisco (2004) apontava os riscos que a utilização de novas tecnologias da informação por parte de indivíduos analfabetos poderia trazer para a sociedade, principalmente pela dispersão das fontes de conhecimento de informação.

Essa visão é particularmente relevante para este estudo, voltado para educação midiática para combate à desinformação, com enfoque nos processos de literacia (trans) midiática. Embora em outro contexto, Francisco (2004) já apontava para os riscos da desinformação em um cenário em que a poluição de dados e informações poderiam acarretar para a sociedade. Neste caso, o autor cogitava os riscos que, contemporaneamente, são presenciados empiricamente por meio do fenômeno desinformativo.

Outra questão levantada por Marshall (2017) na Sociedade da Desinformação contemporânea é a formulação de grupos de informação cada vez mais tenazes, o que potencializa o fenômeno desinformativo. Essa perspectiva, que remete ao método peirciano de fixação das crenças tenacidade, torna o argumento de Marshall (2017) compatível com a visão pragmática que delineia este estudo.

Santaella (2019) recorre ao pragmatismo peirciano para abordar a questão da desinformação na contemporaneidade. Conforme a autora, a homofilia é um processo que se dá em ambientes onde os fluxos informacionais são muito fortes, porém, são enviesados e circulam entre indivíduos que já pensam de maneira semelhante e utilizam dessas informações apenas para confirmar crenças já estabelecidas. Uma dinâmica de validação da desinformação que remete aos métodos de fixação de crenças de Peirce, nomeadamente, o da tenacidade e o *a priori*.

Para Alzamora (2020), o que caracteriza a desinformação na contemporaneidade e, mais precisamente, na Sociedade da Desinformação, é a dinâmica transmídia de comunicação, a qual amplia o alcance social de informações fraudulentas. Segundo a autora, a distribuição de desinformação sob esta lógica aciona recursos tecnológicos em sua produção, de modo a envolver estratégias multiplataformas, e alcança a circulação massiva por meio da ação social e algorítmica coordenada em rede e combinada com formas de ativismo transmídia.

Conforme Alzamora e Andrade (2019), as redes sociais digitais, como espaços de relacionamentos, tornam-se também ambientes privilegiados para o compartilhamento de crenças incrementadas por processos de engajamento social. Paralelamente, são ambientes midiáticos que contribuem para o surgimento da dúvida (de modo a causar desconforto nas crenças), já que propiciam a contiguidade entre crenças concorrentes, o que favorece, por consequência, processos de verificação das notícias. Ainda segundo as autoras, a propagação de informações falsas é condicionada à arquitetura das plataformas digitais, que define os modos de interação por meio de ações que tecnicamente propicia, como compartilhar, comentar ou reagir por emoji. Alzamora e Andrade (2019) concluem que esta dinâmica favorece o ativismo transmídia, os quais concorrem para consolidar uma crença comum por compartilhamento em larga escala.

A desinformação na contemporaneidade, portanto, pauta-se, entre outros elementos, nas dinâmicas de circulação, na eficácia de narrativas falaciosas e na instauração da desconfiança/confiança, crença/descrença sobre entidades epistêmicas – que também não estão isentas de interesses e valores, mas cuja desestabilização de suas autoridades também não parece benéfica – capaz de causar efeitos sociais negativos e severos nos dias atuais. O mercado criado pela desinformação também é um importante aspecto desta sociedade (Marshall, 2017). A novidade trazida pela Sociedade da Desinformação não é a existência de mentiras, mas uma configuração contextual que se torna socialmente aceito apontar “verdades” e “mentiras” que não são tão claramente demarcáveis e se fundem frequentemente (Mendonça et al., 2023).

A lógica do *clickbait*, a ênfase transmidiática que utiliza de elementos persuasivos para possibilitar a eficácia de discursos falaciosos, a noção da desinformação como produto (muitas vezes encomendado para determinadas finalidades) e o desenvolvimento de técnicas cada vez mais sofisticadas para simular a realidade com a máxima veridicidade possível, configuram aspectos relevantes do fenômeno contemporâneo da desinformação. Dessa forma, compreender a desinformação como algo endêmico da sociedade contemporânea, tal como sugere Marshall (2017), oferece contributos relevantes para analisá-la como parte de processos sociais, culturais,

políticos e mesmo econômicos da contemporaneidade. Ainda que a desinformação não seja exclusiva da contemporaneidade, os recursos sociotécnicos contemporâneos impulsionam sua relevância social e delineiam sua especificidade atualmente.

2.3 Desinformação e crise epistêmica

Conforme Oliveira (2020), a desinformação no cenário contemporâneo passa, em última instância, por uma crise epistêmica. Para a autora, a consequência disso é uma crise da ideia de verdade e de confiança sobre instituições historicamente conhecidas por serem produtoras de conhecimento, como a ciência, jornalismo, universidades e escolas. Signates (2012), Paes (2022) e Mendonça et al. (2023) também advogam a ideia de “verdade relativizada” como sintoma da crise epistêmica. Conforme Paes (2022), em contexto de desinformação interessa menos a verdade do que fixar uma crença, ou seja, trata-se, sobretudo, de produzir um efeito de veracidade e que tal efeito seja crível.

Aggio (2021) enfatiza que o entendimento contemporâneo de crise epistêmica diz respeito ao processo pelo qual tem se perdido a capacidade de manter estabelecido um contrato social, em que os consensos mínimos a respeito do que é verdadeiro ou falso vigorem na vida social e política. É possível articular essa perspectiva diretamente com as características da Sociedade da Desinformação, particularmente com a perda de parâmetro entre o verdadeiro e falso. Para o autor:

Esse processo guarda uma relação direta com nosso desenvolvimento tecnológico no campo da comunicação digital na medida em que, para além das segregações grupais e adensamento de comunidades restritas de indivíduos nas redes digitais, assistimos ao crescimento da perda da capacidade coletiva em consentir sobre um denominador comum acerca do que é real em relação ao que é falso, falacioso, inverídico. (Aggio, 2021, p.76)

As instituições epistêmicas são as que produzem ou disseminam conhecimento consolidado a respeito de um gênero específico de perícia e reivindicadoras da razão (Oliveira, 2020). Neste aspecto, a noção de verdade é novamente convocada, já que as informações historicamente produzidas e disseminadas por instituições epistêmicas eram consideradas verdade e as próprias instituições se autodeclaravam como promotoras da verdade enquanto tal (Oliveira, 2020).

Todavia, conforme já discutido no tópico anterior, a presente pesquisa opta por abordar a questão pelo viés pragmático dos métodos peircianos de fixação de crenças, em detrimento do problema mais amplo e complexo da verdade. A crise epistêmica representa, assim, a desestabilização de crenças historicamente consolidadas, por meio de dúvidas disseminadas com o propósito de criar crenças dissonantes baseadas em novos hábitos de ação, sobretudo, em ambientes digitais.

Gomes e Dourado (2019) afirmam que a desinformação deve ser pensada como sintoma de um ataque mais amplo à credibilidade das instituições credenciadas historicamente a determinar o que é verdadeiro e o que de fato aconteceu. Tudo isso culmina com a admissão de uma epistemologia tribal em que as noções de verdade e falsidade são relativas aos interesses da tribo (Mendonça et al. 2021 *apud* Gomes; Dourado, 2019).

Neste estudo, tomamos as noções de democracia, jornalismo, ciência e a própria educação como parâmetros para abordar, no âmbito escolar, desinformação e crise epistêmica. No que se refere às instituições democráticas, optamos, a princípio, pela desconfiança relacionada ao sistema eleitoral brasileiro⁹ como aspecto relevante a ser considerado. Com relação ao jornalismo, compreendendo-o como o “quarto poder”¹⁰ das democracias livres (Traquina, 2004), conforme historicamente o é (Paes, 2022), elegemos como parâmetro de relevância a deontologia jornalística¹¹. Já a ciência é abordada neste estudo a partir das disputas de sentido que permeiam movimentos de negacionismo científico¹², como é o caso do

⁹ Inúmeras informações falsas relacionadas às urnas eletrônicas e sua segurança foram refutadas por agências e editorias de checagem, além do próprio Tribunal Superior Eleitoral, durante e depois das eleições de 2022. Alguns exemplos podem ser conferidos em: <https://noticias.uol.com.br/confere/ultimas-noticias/2022/10/02/urnas-eletronicas-veja-as-noticias-falsas-que-o-uol-confere-ja-desmentiu.htm> e <https://www.tre-sp.jus.br/comunicacao/noticias/2023/Marco/festival-de-desinformacao-que-circulou-nas-eleicoes-poderia-se-chamar-201ce-tudo-mentira201d>. Além disso, as desinformações a respeito da segurança do sistema eleitoral brasileiro potencializaram os movimentos do conhecido 8 de Janeiro. Exemplos podem ser conferidos em: <https://www.aosfatos.org/bipe/desinformacao-8-de-janeiro-ato-congresso/> e <https://www.estadao.com.br/estadao-verifica/8-de-janeiro-boatos-falsos-sobre-infiltrados-continuam-a-circular-um-ano-depois-dos-ataques/>.

¹⁰ O jornalismo enquanto um importante elemento das democracias livres, historicamente, foi considerado como o quarto poder dos sistemas democráticos (além do executivo, legislativo e judiciário). A inclusão do jornalismo nesta tríade diz respeito ao papel de manter os cidadãos informados e oferecer fontes seguras de informação, fiscalizar os governos, realizar críticas às inviabilidades governamentais, entre outros (Neto; De Deus, 2023, Paes, 2022).

¹¹ Para Bertrand (1999), a deontologia com relação ao jornalismo se refere a um conjunto de princípios e regras estabelecidos por seus profissionais, de preferência com a colaboração dos usuários, com a finalidade de organizar e nortear eticamente a produção e a divulgação da informação. A deontologia, portanto, diz respeito a deveres e obrigações do fazer jornalístico, enquanto a ética se limita às condutas desejáveis.

¹² A concepção de negacionismo científico deste estudo segue as contribuições de Taschner e Orsi (2021) que o entendem como críticas insistentes ao conhecimento científico, mesmo que essas críticas sejam refutadas ou corrigidas com evidências. Ou seja, negam evidências científicas em nome de suas crenças pessoais.

movimento antivacina¹³. Tomamos a própria escola como uma instituição que proporciona um ambiente para a produção e divulgação do conhecimento científico ante o cenário contemporâneo de desinformação e crise epistêmica.

As escolhas justificam-se, primeiro: por objetivar a participação de alunos e professores de uma escola pública no que se refere à discussão didática sobre desinformação em sala de aula, pensando tal prática como ações de literacia (trans) midiática capazes de mitigar os efeitos da desinformação relativamente a instituições historicamente legitimadas como produtoras de conhecimento e balizadoras do ambiente democrático no país.

De acordo com Aggio (2021) o cenário contemporâneo de desinformação e crise epistêmica implica em uma crise da democracia e suas instituições, ou pelo menos, um grande desafio a elas, já que se perde paulatinamente a própria capacidade de compartilhar uma noção comum de verdade para atuar no mundo de maneira coletiva.

Um relatório confeccionado pela agência de verificação brasileira, Aos Fatos, em dezembro de 2023¹⁴, apontou que publicações em redes sociais que buscavam levantar a desconfiança sobre a segurança do sistema eleitoral brasileiro, continuou sendo uma das peças de maior circulação entre as desinformações daquele ano.

Mesmo após um ano das eleições, as informações falsas incentivavam a desconfiança sobre a vitória de Lula e uma possível manipulação do poder judiciário sobre este resultado. O levantamento foi feito com base nas 598 informações desmentidas ao longo do ano, pela agência, que, em termos gerais, alcançaram cerca de 220 milhões de visualizações (antes da verificação). Os dados sugerem que as instituições democráticas, em especial o poder judiciário e o sistema eleitoral brasileiro, passam por processo de desestabilização de crenças consolidadas ao longo da história.

No relatório “Internet, Desinformação e Democracia”, elaborado pelo Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto Br (NIC.Br) e pelo Comitê Gestor da Internet no Brasil (CGI), em 2020, é dito que um dos principais efeitos da desinformação é justamente a perda de confiança nas instituições democráticas. Conforme o relatório, a profusão de informações e

¹³ Em 2024, o governo federal brasileiro incluiu a vacinação na lista de pautas prioritárias, justamente pela queda dos índices de vacinação no país e a desconfiança sobre a segurança das vacinas. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/saude/noticia/2023-12/pais-ainda-enfrenta-desconfianca-em-relacao-vacinacao>.

¹⁴ Disponível em: <https://www.aosfatos.org/noticias/desinformacao-em-2023/>

dificuldade em identificar quais são confiáveis contribuem para a perda generalizada de confiança nas instituições.

O documento produzido pelo Grupo de Alto Nível sobre Notícias Falsas e Desinformação (*High Level Group on Fake News and Online Disinformation*), criado pela Comissão Europeia, em 2018, alerta que a descrença sobre instituições é balizada pela mudança dos ecossistemas de informação na era digital, em paralelo com o enfraquecimento das mídias tradicionais. Isso impulsiona a perda generalizada de confiança nas instituições diante da ausência de fontes confiáveis, o que favorece a disseminação de informações falsas ou enganosas. O relatório aponta cinco iniciativas importantes para mitigar os efeitos da desinformação¹⁵ no cenário de crise epistêmica, entre elas, a educação midiática:

- I- proteger a diversidade e sustentabilidade do ecossistema midiático;
- II- **promover iniciativas de educação midiática (grifo nosso);**
- III- garantir a transparência do ecossistema de notícias;
- IV- promover pesquisa contínua sobre os impactos da desinformação para acompanhar a efetividade de medidas tomadas e;
- V- fortalecer usuários e jornalistas para se apropriarem de um ambiente tecnológico em rápido desenvolvimento.

Segundo um estudo publicado na *Misinformation Review* (publicação acadêmica vinculada à Universidade de Havard que se dedica exclusivamente a estudos sobre desinformação), a desinformação diminui a confiança sobre os meios de comunicação tradicionais, em todos os espectros políticos (Desinformante, 2021). O estudo foi realizado nos Estados Unidos durante a presidência de Trump e revelou que os eleitores moderados e conservadores tiveram a confiança aumentada sobre o governo depois de consumirem informações falsas, seja a favor ou contra ele.

Para Gomes (2019), boa parte da responsabilidade pela atual crise epistêmica passa pela ascensão do populismo e conservadorismo em todo o mundo. Ele ressalta os ataques à imprensa nesse contexto e a perda de confiança no trabalho jornalístico. Conforme a Federação Nacional dos Jornalistas (FENAJ)¹⁶, por meio do relatório intitulado “Violência Contra Jornalistas e

¹⁵ O documento trata desinformação como “um fenômeno que abrange a produção e distribuição, além das formas de engajamento público, ou seja, as formas pelas quais o público se apropria das aplicações na internet e reage a esses conteúdos” (NIC.Br; CGI.Br, 2020, p. 13)

¹⁶ <https://desinformante.com.br/violencia-contra-jornalistas-2023/>

Liberdade de Imprensa no Brasil”, publicado em janeiro de 2024, entre 2018 e 2022 houve um crescimento exponencial de ataques à imprensa e a jornalistas.

De 2018 para 2019, o aumento foi de 54%. Em 2020 o crescimento foi de 105,77% e, em 2021, o ano que concentrou o maior número, com 430 casos registrados. Em todos os anos, os relatos mais comuns são de ocorrências de censura e descredibilização da imprensa. Em 2023, entretanto, houve uma queda, com 376 casos. Todavia, cenários como este, contribuem sobremaneira com o fenômeno desinformativo e da perda de confiança sobre o jornalismo, com a deslegitimação do exercício da liberdade de imprensa (Prando, 2021).

Um levantamento feito pela consultoria norte-americana Edelman, em 2022, revelou que as pessoas desconfiam mais de jornalistas do que de governantes. Para 67% dos entrevistados, os jornalistas tentam propositalmente enganar as pessoas usando informações falsas ou exageradas. Os governantes aparecem em segundo lugar, com 66%, com esta mesma impressão. O estudo foi feito em 28 países e ouviu mais de 36 mil pessoas.

Na visão de Gandour (2020), a confiança direta da população em agentes políticos não significa uma confiança nas instituições democráticas e, por consequência, na democracia. Pelo contrário, alimenta a desconfiança sobre essas instituições em nome dos interesses políticos e pessoais destes agentes que utilizam de discursos agressivos para deslegitimar qualquer informação desagradável a eles. Neste caso, a imprensa é o principal alvo, de modo a enfraquecer também a confiança neste pilar democrático.

No Brasil, uma pesquisa realizada pelo Instituto Reuters, em 2023, mostrou que apenas 43% dos brasileiros confiam em notícias veiculadas pela imprensa. O número diminuiu 5% em relação ao mesmo levantamento que foi realizado em 2022. Com base nos dados, o relatório concluiu que o aumento no nível de descrença está ligado às eleições presidenciais de 2022, com a polarização ideológica e clima de tensão política atravessados pelo Brasil à época.

Os números revelaram ainda, que 41% dos brasileiros evitam consumir notícias. O percentual ficou acima da média mundial, cujo índice é de 36%. Os resultados apresentados vão ao encontro do cenário de crise epistêmica com um alto número pessoas, inclusive de brasileiros, que desconfiam da mídia e, em última instância, do trabalho jornalístico.

A relação entre desinformação e crise epistêmica, sobretudo no que diz respeito à democracia e ao jornalismo, foi observada no Fórum Econômico Mundial, realizado em janeiro de 2024. Um relatório aponta que cerca 1500 líderes globais destacam a desinformação como

o risco mais severo para a ordem global nos próximos dois anos. O documento também oferece algumas definições de desinformação, nas quais a desconfiança sobre fontes, autoridades e governos estão presentes. A saber:

- Desinformação (intencional ou não) pode interferir em processos eleitorais em diversas economias nos próximos dois anos.
- **O aumento da desconfiança em relação à informação, bem como em relação à mídia e aos governos como fontes** (grifo nosso), aprofundará visões polarizadas – um ciclo vicioso que poderia desencadear distúrbios civis e possivelmente confrontos.
- Há risco de repressão e erosão de direitos à medida que autoridades oficiais buscam reprimir a proliferação de informações falsas – bem como riscos decorrentes da inação.

No que se refere à ciência, Oliveira (2020b) afirma que, historicamente, cientistas conformaram o grupo que se consolidou como o de maior prestígio e credibilidade entre as instituições epistêmicas. A autora considera que este prestígio foi possível graças ao desenvolvimento acelerado da tecnologia e da indústria, o que a levou a ocupar um espaço de destaque ao longo do Século XIX. De acordo com Oliveira (2020b),

Esta supervalorização da ciência e a crença de que tudo poderia ser explicado através de métodos científicos, em detrimento a outros tipos de saber, se consolidou com base em sistemas de validação sobre a produção de verdade, a partir de instrumentos legitimados pela própria comunidade científica. Até então, a concepção de que um determinado sistema de conhecimento era considerado científico, ou seja, dotado de uma autoridade reconhecida, levou à instauração da ciência sob um status religioso, propagado sobretudo pela corrente positivista na qual o conhecimento científico era a única forma de conhecimento verdadeiro (Oliveira, 2020b, p. 23)

O próprio fato de a ciência ter ganhado o status de uma “crença” em relação à noção de verdade, vai ao encontro do método de fixação de crenças de Peirce, no qual o autor considera o método científico também como um processo de formulação de crenças e percepção da realidade. Além disso, a ciência, na condição de uma instituição epistêmica, pode ser entendida pelo viés da autoridade, isto é, confia-se (ou ao menos confiou-se principalmente XVI) nela como uma instituição produtora da verdade e, por conseguinte, de informações seguras.

Todavia, Signates (2012) ao discutir a crise da verdade na contemporaneidade, explica que o ceticismo sobre o método científico parte de um entendimento pós-moderno no qual o conhecimento científico é só mais um entre vários capazes de representar a realidade (Oliveira, 2020b). Tal afirmação corrobora a ideia de que as dinâmicas de circulação e funcionamento da

desinformação na contemporaneidade dizem respeito à efetivação de crenças sobre determinadas informações e as disputas de sentido em torno da “verdade” a elas objetivadas.

De maneira mais precisa no que tange ao papel da ciência neste contexto de crise, Signates (2012) advoga ao fato de a ciência não ser capaz de atender algumas das mais caras promessas da modernidade, como por exemplo, a justiça social, construção ética e da solidariedade racionalmente fundamentadas. Neste caso, as próprias limitações do método científico – que, como já discutido, é provisório à medida que novos conhecimentos vão sendo produzidos – oferece espaço para a emergência do negacionismo científico e teorias conspiratórias que se apresentam como capazes de trazer luz ao que a ciência ainda não consegue.

É possível medir o impacto da ciência por meio da influência da produção científica em políticas públicas, mas também na presença de cientistas em jornais e na circulação destes saberes em plataformas digitais e sites em redes sociais (Oliveira, 2020b). Porém, este caminho indica a dependência do jornalismo que, não obstante, sofre com a crise de credibilidade e confiança compartilhada pela ciência (Oliveira, 2020b). Dessa forma, a autora afirma que tanto os jornalistas científicos, ou mesmo os cientistas presentes em veículos jornalísticos – algo que foi bastante comum na pandemia (Rosa, 2021) – têm uma dupla perda de credibilidade devido à crise epistêmica (Oliveira, 2020b).

No cenário contemporâneo de desinformação crescente e crise epistêmica, diversos autores apontam para a intrínseca relação que o tema estabelece com as teorias conspiratórias (Signates, 2012, Oliveira, 2020, Oliveira, 2020b, Aggio, 2021, Paes, 2022 e Mendonça et al. 2023), principalmente relacionadas à ciência. Oliveira (2020b) compreende as teorias conspiratórias como conteúdo desinformativo que potencializa a agenda desinformativa. Na visão de Warner e Nevilee-Shepard (2014), teorias conspiratórias dizem respeito à construção de narrativas falaciosas que objetivam questionar e/ou oferecer respostas alternativas a eventos ou fenômenos escorados à factualidade.

Assim, as teorias conspiratórias buscam minar a confiança da ciência. Uma vez que as teorias conspiratórias parecem logicamente plausíveis para disputar sentidos com evidências científicas e, assim, conseguir adeptos, operam conforme o método peirciano *a priori* de fixação das crenças.

Em uma pesquisa que objetivou compreender os fluxos informacionais entre teóricos da conspiração, Oliveira (2020b) notou que o conhecimento produzido conforme o método

científico era frequentemente relativizado por meio de crenças e experiências pessoais. Por exemplo, se uma informação científica é publicada em um veículo de imprensa renomado e que vai ao encontro das crenças do receptor, este é o principal argumento usado para defender sua teoria, o que não faz o jornalista ou o trabalho jornalístico ter sua credibilidade questionada diretamente. Mas, se for o contrário, se a informação for de encontro com suas crenças, o argumento é totalmente o oposto (Oliveira, 2020b).

Para Oliveira (2020b), a origem das teorias conspiratórias remonta à Revolução Francesa, no Século XVII. Naquele contexto, as teorias conspiratórias se relacionavam às crenças de que sociedades secretas eram envolvidas em conflitos para a desestabilização de governos (Oliveira, 2020b *apud* Azarias, 2015). De acordo com a autora, entre as teorias conspiratórias mais comuns encontradas entre seus adeptos no Brasil destacam-se: vida extraterrestre, Nova Ordem Mundial e Governo Secreto, Illuminati, Terra Plana, controle populacional e vacina. As duas últimas, sobretudo, após a pandemia de Covid-19. O presente estudo prioriza o movimento antivacina devido ao cenário pós-pandêmico e de desconfiança generalizada quanto à segurança das vacinas no Brasil.

O movimento antivacina cresceu 131% em grupos de Facebook no início da vacinação contra Covid-19, em 2021. Os dados são da pesquisa realizada pelo Instituto de Estudos Avançados (IEA) da Universidade de São Paulo, com outras universidades e centros de pesquisas entre dezembro de 2020 e janeiro de 2021. O cenário de crise sanitária deu brecha para a circulação de discursos falaciosos e aumentou ainda mais a desconfiança sobre o conhecimento produzido pela ciência, neste caso, a segurança das vacinas.

Ainda quanto à saúde, os números são semelhantes a um estudo publicado pela revista inglesa *Lancet*, em 2020. A pesquisa revelou uma brusca queda de confiança, em várias nações, sobre vacinas, tendo a desinformação como a principal motivadora. No Brasil, entre 2015 e 2019, o percentual de pessoas que concordavam fortemente com a segurança de vacinas caiu de 73% para 63%.

Além disso, segundo o Instituto Butantan¹⁷, os índices de vacinação no Brasil têm ficado abaixo dos 90% (número mínimo recomendado) desde 2012. Em 2022, a taxa de vacinação no

¹⁷ Disponível: <https://jornal.usp.br/radio-usp/imunizacao-nas-escolas-tem-potencial-para-cessar-a-queda-nos-indices-de-vacinacao-no-brasil/#:~:text=Queda%20nos%20%C3%ADndices,-Disponível em: Segundo%20o%20Instituto&text=Espera%2Dse%20que%20o%20Brasil,da%20hist%C3%B3ria%20recente%20do%20Pa%C3%ADs.>

país chegou a 60,7%, conforme o Ministério da Saúde, sendo um dos piores índices da história recente do Brasil. Os números representam uma forte desconfiança sobre o papel da ciência, colaborando com o cenário de crise epistêmica anteriormente citado.

As teorias conspiratórias neste sentido, alimentam um discurso enviesado capaz de distorcer a realidade com base em crenças que contrariam evidências científicas. No estudo de Oliveira (2020b), foi observado que a escola também aparece como um dos alvos das teorias conspiratórias por parte de quem as adere. A autora observou que,

Além da mídia e o governo, os materiais didáticos e a escola, como uma das instituições da comunidade epistêmica, também são colocadas em descrédito, vista como uma ferramenta para a reprodução de discursos que ocultam a verdade. Outros inimigos ocultos aparecem sob o nome de “eles”, ou a elite ou de forma genérica como organizações com interesses comerciais, apontando para experiências anteriores que os levaram a crer que a informação oficial não condiz com o que eles acreditam ser “verdade” (Oliveira, 2020b, p. 27)

Por outro lado, a escola e os professores ainda parecem cumprir um papel relevante na sociedade e neste cenário de desconfiança. Segundo uma pesquisa feita pelo Instituto Datafolha, em 2023, nove em cada dez alunos confiam em seus professores e 87% os enxergam como exemplos positivos. Os números também refletem a opinião dos pais, de acordo com o levantamento.

Outro estudo realizado no Brasil, porém em 2021, pelo Instituto Crescer, mostrou dados semelhantes, ao ouvir cerca de 2300 adolescentes, pais e professores, de escolas públicas e privadas. A pesquisa mostrou que 55,2% dos estudantes confiam totalmente na educação que é ofertada no Brasil e 72% avaliam que os docentes fazem um bom trabalho em sala de aula. Entre os pais, este número avança para 74,6%.

Todavia, os números demonstram que a confiança dos alunos sobre os professores cai conforme os avanços do ensino médio. Na rede pública, no primeiro ano, a confiança chega a 22,8% e cai para 14,4% no terceiro ano. Os dados apontam para uma desconfiança também presente no ambiente escolar, seja na perspectiva de ensino ou mesmo institucional, neste caso. As características da Sociedade da Desinformação (Marshall, 2017) discutidas no tópico anterior são vistas também neste contexto, sobretudo, relacionadas às ordens de confiança e desconfiança e à própria perda de parâmetros entre verdade e falsidade, já que eles passam a ser relativos conforme as crenças pessoais.

A desinformação opera, precisamente, no espaço entre o ideal de verdade e a apropriação da noção pós-moderna do conceito, que possibilita o surgimento de “fatos alternativos” e a relativização de conhecimentos comprovados cientificamente em detrimento de crenças pessoais. Avaliar todo este contexto implica em profundas reflexões e alternativas capazes de diminuir os efeitos práticos da desinformação, já que eliminá-la parece ser impossível já que diz respeito a um problema comunicacional amplamente potencializado pelas características da sociedade contemporânea, mas paralelamente, intrínseco às próprias práticas sociais, culturais e políticas.

É neste cenário que a escola aparece como um importante espaço não somente para o debate sobre o tema, como também de formação para professores e alunos, no que se refere a desenvolver habilidades combativas à desinformação e de (re) fortalecimento da confiança sobre instituições epistêmicas.

A crise epistêmica nesta pesquisa é abordada como um sintoma da Sociedade da Desinformação. A articulação entre democracia, jornalismo e ciência parte da noção de que a desinformação age como um elemento capaz de desestabilizar a confiança em crenças historicamente consolidadas sobre as instituições produtoras de conhecimento e consensos sociais, gerando novas crenças, ações e hábitos, nem sempre benéficos à democracia. Esse cenário possibilitou a desconfiança generalizada sobre instituições democráticas, epistêmicas e produtoras de notícias.

Contudo, a noção de crise epistêmica necessita superar os circuitos que propriamente a identificaram em direção às lógicas que também instituíram o fenômeno. Não é necessário que haja apenas a reafirmação da legitimidade das instituições democráticas, o jornalismo, as escolas e outras como sendo legitimadoras em si mesmas.

3. EDUCAÇÃO MIDIÁTICA NO CONTEXTO DE DESINFORMAÇÃO E CRISE EPISTÊMICA

O objetivo do presente capítulo é apresentar a relevância da educação midiática no cenário contemporâneo de desinformação e crise epistêmica; sua definição, percurso histórico, modalidades e habilidades esperadas por parte dos indivíduos que participam de ações voltadas a ela.

3.1 De que maneira a educação midiática pode ser eficaz em mitigar os efeitos da desinformação?

Mendonça et al. (2023) apontam para quatro alternativas que comumente têm sido creditadas como capazes de mitigar os efeitos da desinformação na contemporaneidade: alternativas técnicas – que passariam pelo papel das plataformas digitais na contenção de conteúdos potencialmente desinformativos –; jornalísticas – que tem como balizador o trabalho jornalístico e de *fact-checking*¹⁸ –; legais – com a criação ou adequação de leis que busquem responsabilizar divulgadores de informações falsas, bem como as plataformas digitais com relação aos conteúdos que circulam em seus ambientes e; por fim, as alternativas comportamentais. Estas, por sua vez, dizem respeito ao desenvolvimento de ações cívicas deliberadas a partir de uma percepção crítica acerca dos meios de comunicação (mídia) e consumo de informações. Em última instância, trata-se de ações voltadas à chamada educação midiática.

Os autores reconhecem que, quando articuladas conjuntamente, as alternativas citadas podem oferecer importantes contribuições no combate à desinformação, já, que, individualmente, oferecem limitações como: dependência quanto às ações das plataformas digitais e os interesses econômicos por trás; crise de confiança no jornalismo; burocratização do processo legislativo e as dificuldades de se estabelecer um processo de formação em educação midiática, além da incerteza se esta formação educacional atenderia aos objetivos inicialmente pretendidos.

Tomamos como prioridade deste estudo as alternativas comportamentais para analisarmos de que modo ações de educação midiática em uma escola pública, com professores e alunos do ensino médio, podem ser úteis ao desenvolvimento de habilidades de reflexões

¹⁸ Prática jornalística que se baseia na verificação de declarações públicas feitas por políticos e outras personalidades de destaque, com o objetivo de corrigir informações imprecisas e divulgar dados corretos (UFMG, 2020).

críticas perante o papel da mídia na contemporaneidade e, particularmente, da ascensão da desinformação neste contexto.

Conforme Ferrari, Machado e Ochs (2020), a educação midiática pode ser definida como um conjunto de habilidades para acessar, analisar, criar e participar de maneira crítica e reflexiva do ambiente midiático e informacional em todos os formatos, sejam eles impressos ou digitais. Para Sayad (2019), o conceito de educação midiática é um “guarda-chuva”, no qual os estudos e principais estruturas curriculares partem das concepções da UNESCO que surgiram na década de 1960. Para Hobbs e Jensen (2009), a educação midiática requer um

[...] questionamento ativo e pensamento crítico a respeito das mensagens que criamos e recebemos; é uma conceituação expandida de letramento; desenvolve competências para aprendizes de todas as idades e requer uma prática integrada, interativa e repetida; seu propósito é desenvolver participantes informados, reflexivos e engajados, essenciais para uma sociedade democrática; as mídias são vistas como parte da cultura e funcionam como agentes de socialização; e as pessoas usam suas competências, crenças e experiências para produzir sentidos para as mensagens das mídias. (Hobbs; Jensen, 2009, p.7).

Na visão de Ongaro (2023), cabe à escola oportunizar momentos que possibilitem ensinar os alunos a compreender como ocorre a construção e a disseminação de informações na contemporaneidade. Fantin (2011) acredita que as mídias são elementos fundamentais das práticas socioculturais e na construção de significados e, portanto, compreender o ecossistema midiático informacional contemporâneo deve passar pelo ensino-aprendizagem dos jovens no ambiente escolar. Neste caso, o professor deve passar por um processo semelhante de formação e compreensão do tema, para que seja possível a efetiva implementação de ações de educação midiática em sala de aula.

Mutsuque (2022) esquematiza em um quadro representado pela Figura 1, os objetivos de aprendizagem da educação midiática entre alunos e professores. O quadro foi montado a partir das contribuições do Instituto Palavra Aberta.

Figura 1 - Objetivos de aprendizagem da educação midiática

Para alunos	Para os professores
Analisar - de forma crítica, e habitualmente, os textos de mídia em qualquer formato – dos impressos à internet; Compreender - os mecanismos de busca, curadoria e produção de conhecimento; Acessar - uma ampla gama de ferramentas digitais e ter flexibilidade para encontrar e adaptar-se a novas ferramentas; Aplicar - o conhecimento do ambiente informacional e midiático para solucionar problemas, para o exercício da cidadania e para a autoexpressão; Criar - peças de mídia fundamentadas em uma escrita técnica ou criativa bem desenvolvida, de forma ética e responsável.	Explorar - novas abordagens pedagógicas proporcionadas pelas tecnologias de informação e comunicação; Promover - uma cultura de aprendizagem que estimule a curiosidade e o aprendizado contínuo; Facilitar - a aprendizagem significativa, fazendo uso de recursos de mídia; Guiar - os alunos para práticas éticas, legais e seguras no ambiente digital e fora dele; Criar - experiências engajadoras que levem os alunos a participar e contribuir para a sociedade de maneira crítica, ética e responsável.

Fonte: Mutsuque (2022) a partir do Instituto Palavra Aberta (2019).

Ressalta-se, porém, que a educação midiática não é um termo recente (Sayad, 2019). Historicamente, várias abordagens foram empregadas às ações de educação midiática. Mas no cenário contemporâneo, tornou-se uma preocupação específica acerca dos impactos da desinformação sob os aspectos sociais, políticos e econômicos que passaram a integrá-la (Sayad, 2019).

Scolari (2018) lembra que, historicamente, as abordagens tradicionais da educação midiática a partir dos anos de 1960 eram caracterizadas e motivadas pela premissa de que os veículos de comunicação, especialmente a televisão, exerciam efeitos negativos sobre as crianças. Para tanto, tornava-se necessário “imunizar” os jovens nas escolas de modo que os alunos pudessem resistir à influência negativa das telas (Scolari, 2018).

A utilização da palavra “imunizar” por Scolari (2018), como um dos objetivos das primeiras ações de educação midiática, nos é especialmente interessante, pois também limita a efetividade da educação midiática no cenário contemporâneo de desinformação. Desenvolver um pensamento crítico em jovens sobre a mídia e as informações que consomem, não significa que eles estarão totalmente a salvo do alcance ou mesmo de acreditarem em uma informação falsa, distorcida ou enviesada, ou até cria-la. Tampouco que a desinformação deixará de existir. Dessa forma, acreditamos que o principal objetivo da educação midiática é o de diminuir os efeitos práticos da desinformação e seus sintomas na sociedade contemporânea. Assim como uma vacina que não elimina as chances de contração de uma doença, mas estimula o sistema

imunológico a produzir mecanismos de defesa (anticorpos) capazes de limitar os efeitos nocivos da doença.

Chaves e Melo (2019) realizaram uma breve contextualização histórica de iniciativas de educação midiática pelo mundo. Na década de 1970, países como Inglaterra, Canadá e Austrália passaram também a adotar as práticas em escolas e programas de educação, de modo a alertar quanto à necessidade de atenção e ceticismo relacionados às informações recebidas e o poder que a mídia poderia exercer sobre os indivíduos. Na década de 1990, os Estados Unidos implementaram a disciplina em todos os programas federais de ensino, sobretudo, com a ascensão da internet.

Hobbs (2018) apresenta de maneira resumida, na Figura 2, o histórico de como a educação midiática se desenvolveu nos Estados Unidos desde os anos de 1930. Ela ressalta que as preocupações com as quais a educação midiática se dedicava se alteraram ao longo das décadas. Todavia a relação entre comunicação, mídia e educação sempre foi mantida, como a análise dos efeitos da mídia; depois preocupações acerca dos efeitos da propaganda, cinema e, contemporaneamente, cultura participativa.

Ressalta-se que o tema das informações falsas só aparece a partir da década de 2010 em programas de educação midiática, especificamente nos EUA.

Figura 2 - Contextualização histórica da educação midiática nos EUA

Década	Contexto educacional	Iniciativas predominantes
1930	Distinção entre Literatura Clássica e Contemporânea	Como reconhecer e resistir à propaganda
1950	Surgimento da televisão educativa	Surgimento dos Estudos de Cinema
1960	A cultura popular chega à sala de aula	Análise crítica da propaganda
1970	Jornalismo escolar e produção de vídeo	Foco nos efeitos da mídia
1980	Filme como literatura	Contexto cultural, economia política e processos de interpretação
1990	Novas literacias	O surgimento da mídia jovem
2000	EdTech	Cultura participativa
2010	Cidadania digital e credibilidade	<i>Fake News (sic)</i> , privacidade, capitalismo de plataformas

Fonte: Chaves e Melo (2019) a partir de Hobbs (2018).

Segundo Hobbs (2018), a década de 2010 serve como um marco temporal pela relevância que pautas relacionadas à cidadania digital passaram a ter, o que fez com que a educação midiática passasse a se debruçar também ao desenvolvimento de habilidades que fossem capazes de combater a disseminação de informações falsas que, naquele momento, já despontava como preocupação relevante.

No Brasil, Chaves e Melo (2019) afirmam que as primeiras iniciativas de convergência entre os meios de comunicação e educação surgiram com a fundação da Rádio Escola Municipal do Rio de Janeiro, em 1934. Fundada pelo médico carioca e professor de História Natural, Roquette-Pinto, a emissora tinha caráter estritamente educacional e trabalhava em vários níveis de ensino. Nos anos 70, o movimento ganhou força no cenário latino-americano, a partir de um número significativo de ativistas que passaram a denunciar a veiculação midiática de atos de violência, apelo sensual e manipulação de informação, de modo a realçar a necessidade de se fazer uma educação para a comunicação e mídia (Cortes; Martins; Souza, 2018) e isso se manteve na década de 1980.

À época, a União Cristã Brasileira de Comunicação (UCB) criou o Projeto de Leitura Crítica da Comunicação, conhecida por LCC, e diversos seminários com agentes latino-americanos de educação para a televisão apoiados pela UNESCO, no Chile, Argentina e Brasil, passaram a ser realizados (Chaves; Melo, 2019 *apud* Soares, 2008; 2014). Além disso, Fantin (2020) aponta a institucionalização da educação midiática como parte de programas de governo, no Brasil, a partir dos anos 90. A autora cita a Lei de Diretrizes e Bases Educacionais (1996), a inserção do tema nos parâmetros curriculares nacionais (1997) e o Plano Nacional de Educação, em 2006.

Segundo uma análise de Soares (2014), ao longo do tempo os programas estabelecidos que abordavam a educação midiática pelo mundo se dividiram prevalentemente em três tipos de protocolos: o moral, cultural e o midiático (Cortes; Martins; Souza, 2018). O moral é o mais antigo deles, datado de 1930. Desenvolvido por religiosos de diferentes denominações, as preocupações eram voltadas para a infância e juventude, considerando os perigos que a “invasão” das mídias em residências poderia causar, principalmente com a popularização da TV. Neste cenário, via-se a necessidade da adoção de regras de conduta, como a classificação indicativa dos espetáculos e programas televisivos, de modo a exigir que as produções cumprissem deveres com base na responsabilidade social (Cortes; Martins; Souza, 2018).

Já o protocolo cultural reconhece a comunicação e os meios de informação como partes integrantes da cultura (Cortes; Martins; Souza, 2018). Devido ao acesso facilitado à informação, crianças e jovens deviam ficar imunes aos excessos, sobretudo, os que podiam exercer algum tipo de efeito psicológico sobre a formação de cada um. Conforme Cortes, Martins e Souza (2018), o foco dessa perspectiva é a relação dos educandos com os meios de comunicação e as tecnologias.

Por fim, o protocolo midiático existe desde a década de 1980, com o início na América Latina. A partir de movimentos sociais, o princípio era de luta pela universalização do direito à comunicação para garantir aos cidadãos o direito à palavra, que era negado aos mais pobres e excluídos pelos conglomerados hegemônicos e midiáticos (Cortes; Martins; Souza, 2018). Ainda segundo os autores,

O enfoque desta vertente não está no meio em si, mas no processo comunicativo como um todo, preocupando-se com o fortalecimento da capacidade de expressão de crianças e jovens. Para isso, todas as formas de comunicação (interpessoal, familiar, escolar, midiática massiva, dentre outras) são objetos de análise. A Teoria das Mediações Culturais de Martín-Barbero é responsável pelo uso da expressão midiática. Ela fundamenta que todos estão inseridos e envolvidos em diferentes ecossistemas comunicativos transitando nas funções de emissores e de receptores. (Cortes; Martins; Souza, 2018, p. 8).

A sistematização dos protocolos é apresentada no quadro representado pela Figura 3:

Figura 3 - Protocolos de abordagem da Educação Midiática ao longo dos anos

EDUCAÇÃO MIDIÁTICA			
PRINCÍPIOS	PROTOCOLOS		
	MORAL	CULTURAL	MEDIÁTICO
Natureza do problema	Político-ideológico (moral)	Educativo	Cultural
Objeto de estudo	Mensagem	Relação entre educandos e os meios	Processo comunicativo em sua abrangência
Foco	Análise das mensagens dos meios de comunicação "por elas mesmas" (texto hermético)	Análise dos meios de comunicação e a relação com as audiências	Análise do processo comunicativo [algo que é construído e que depende dos agentes (do contexto, e das influências) da mediação das relações para desenvolver diálogo e pluralismo]
Direcionamento	Protecionista das crianças e jovens com relação as mensagens das mídias	Protecionista da relação das crianças e dos jovens com os meios	Ativista para o protagonismo social e a garantia do direito à cidadania e à comunicação
Corrente	Denuncista	Denuncista	Análítica-empoderadora
Considera a audiência	Totalmente passiva	Parcialmente passiva (quando informadas ficam "imunes")	Pró-ativa
Considera a mídia	Um mau exemplo	Desvalorizada pelos seus excessos	Algo que pode ser valorizado pela análise do processo comunicativo
Intencionalidade	Denunciar para proteger	Informar para proteger	Reconhecer os pontos positivos e negativos das mídias pela análise e uso dos meios de comunicação como procedimento metodológico para ir além deles

Fonte: Cortes, Martins e Souza (2018).

Ainda no cenário latino-americano, no que tange à relação entre comunicação, mídia e educação, sobretudo após os anos 1960, emergiu o campo da educomunicação. Este campo foi fruto de uma conciliação de pedagogos, pesquisadores e profissionais da área da comunicação de países latino-americanos, europeus e dos Estados Unidos (Mutsuque, 2022). A comunicação de origem popular, o campo acadêmico da mídia-educação e as práticas da educomunicação são algumas das raízes brasileiras e latino-americanas que surgiram ainda na década de 1950, relacionando mídia, comunicação e educação (Sayad, 2019). Segundo Citelli, Soares e Lopes (2019),

A educomunicação é uma área que nasce motivada por determinado quadro histórico, aquele no qual vicejavam as ditaduras latino-americanas dos anos 1960. De

certa maneira, é uma reação ao autoritarismo que marcou o Cone Sul, em seu desfile de violência, censura e negação das bases do estado democrático de direito. Naquela conjuntura de violenta repressão e proibições, acionar estratégias para fazer circular a informação e o conhecimento censurados e interditados exigiu dos grupos populares, professores, jornalistas, artistas e intelectuais, pactuados com a democracia, o incremento de ações comunicativo-educativas capazes de fraturar o círculo de ferro forjado pelos militares e seus acólitos civis. (Citelli; Soares; Lopes, 2019, p. 13).

Em um percurso histórico da educomunicação, Sorares (2011) afirma que entre as décadas de 1960 e 1990 educação e comunicação eram tidas como campos autônomos, mas que compartilhavam territórios comuns, sobretudo os interesses de pesquisa, como o impacto da mídia na educação das crianças ou mesmo o processo de educação para o consumo e utilização das mídias. Nesse cenário, o esforço foi o de aproximar as duas frentes de modo a criar e estabelecer bases teóricas e metodológicas capazes de construir um novo campo. Neste processo, autores como Paulo Freire, Mario Kaplún, Jesús Martín-Barbero (Citelli; Soares; Lopes, 2019) e Nestor Canclini fizeram relevantes contribuições para que as bases entre comunicação e educação pudessem ser consolidadas, compreendendo a educação como um processo social e comunicacional.

A partir da década de 1980, a UNESCO exerceu uma importante participação na implementação da educomunicação em pautas políticas e governamentais, com a criação do Observatório Latino-Americano e Caribenho de Alfabetização Midiática e Informacional (Mutsuque, 2022).

Desde então, o campo passou a ser desenvolvido em suas dimensões teórico-metodológicas, principalmente, por professores do departamento de Comunicação e Artes (CCA) da Escola de Comunicação e Artes (ECA) da Universidade de São Paulo (USP) a partir dos anos 1980 e 1990 (Citelli; Soares; Lopes, 2019). Naquele contexto histórico em que o Brasil retomava as liberdades democráticas, as discussões da educomunicação passaram a centrar-se no entendimento dos vínculos comunicativos-educativos. Citelli, Soares e Lopes (2019) destacam que a educomunicação ao longo da história ganhou força institucional e passou a ser utilizada tanto no Brasil como em outros países da América-Latina, como Uruguai e Colômbia. Segundo os autores, alguns dos exemplos são:

Licenciatura em Educomunicação, na ECA-USP; bacharelado em Educomunicação, da Universidade Federal de Campina Grande; Coleção Educomunicação, da editora Paulinas; Série Comunicação e Educação, da editora Editus; revista Comunicação & Educação; Grupo de Pesquisa em Educomunicação, da Associação Ibero-Americana de Comunicação (Assibercom/Ibercom); Lei nº 13.941, de 29 de dezembro de 20046, instituidora, no município de São Paulo, do programa

Educom: educomunicação pelas ondas do rádio; Programa Mais Educação¹⁹, que abre espaço, entre as suas dez áreas de atividades opcionais, para as escolas desejosas de participar do programa Ensino Médio Inovador, introduzindo o “macrocampo educomunicação”; e a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que proclama a necessidade de se pensar as relações entre comunicação e educação. Há, igualmente, o trabalho de organizações não governamentais como a Viração e a Cidade Escola Aprendiz, em São Paulo, e a Comunicação e Cultura, no Ceará – todas, de alguma maneira, utilizando e praticando ideias que animam a educomunicação em seus propósitos básicos de promover processos comunicativo-educativos apoiados em relações dialógicas e colaborativas, voltados à formação cidadã. (Citelli; Soares; Lopes, 2019 p.15).

Na visão de Gómez (2014), a educomunicação se ocupa em trazer para o interior de processos comunicacionais o da educação, compreendo-o como um espaço de trocas e diálogos marcados pelas dinâmicas sociotécnicas e tecnoculturais. Tais processos ocorrem sob as circunstâncias que orientam a vida contemporânea em suas pluralidades de dispositivos técnicos e circuitos digitais, que instigam estratégias de produção, circulação e distribuição da informação e conhecimento. Para Gambarato, Alzamora e Tárzia (2020) é preocupação da educomunicação a relação dialógica entre a mídia e seus impactos no ambiente escolar e seus atores, como professores, alunos e responsáveis.

Segundo Ferreira (2023), existem inúmeras iniciativas voltadas à educação para as mídias que adotam diferentes referenciais para conceber estratégias e objetivos. As duas principais são as perspectivas alinhadas à educomunicação e as que tomam como diretrizes o referencial do *media literacy education*, dos Estados Unidos e Inglaterra, que passaram a ser desenvolvidas no mesmo contexto histórico (1960). As primeiras devido aos trabalhos desenvolvidos pelos pesquisadores da USP e a institucionalização de programas de educomunicação no Brasil; já, as segundas, com o recorrente acionamento de referenciais que tratam e relacionam educação midiática e desinformação no cenário contemporâneo.

As abordagens educacionais preveem a criação de ecossistemas comunicativos em espaços educativos a fim de potencializar a liberdade de expressão e aproximar crianças e jovens do seu direito de se informar (Soares, 2011). Já as abordagens de *media literacy* dialogam mais precisamente com a perspectiva do letramento midiático e informacional preconizada pela UNESCO, cujo objetivo é o desenvolvimento de competências críticas para lidar com conteúdos midiáticos. Dessa forma, as abordagens relacionadas à educomunicação estão mais preocupadas com os ambientes comunicativos e suas interfaces no campo educativo,

¹⁹ Criado pela Portaria Interministerial n.17, em 2007, para indução da construção da agenda de educação integral nas redes estaduais e municipais de ensino.

criando espaços de aprendizagem. Já a abordagem voltada à literacia se orienta mais especificamente à criticidade do uso das mídias e de conteúdos midiáticos, não se limitando ao ambiente escolar.

A presente pesquisa, embora reconheça a relevância das contribuições da educomunicação no cenário latino-americano, toma como diretriz os referenciais previstos pelo *media literacy education*. A opção é justificada pelo fato de o currículo de formação para professores em letramento midiático e informacional da UNESCO ser o documento escolhido para guiar a formulação das oficinas que serão ministradas junto às professoras participantes do estudo. Além disso, o objetivo da pesquisa vai ao encontro de estimular uma percepção crítica da mídia e do consumo de informações junto aos alunos, a partir das aulas sobre desinformação que foram elaboradas pelas docentes. Ou seja, mais precisamente, o nosso interesse está nas habilidades de interpretação crítica sobre o consumo midiático de informação e/ou desinformação.

A importância de relacionar práticas de educação midiática ao cenário contemporâneo de desinformação é defendido por vários autores (Mello; Chaves, 2019; Sayad, 2019; Spinelli; Santos, 2019; Siqueira; Carvalho, 2021; Buckingham, 2022; De Deus; Nogueira, 2022; Pieranti; Trindade, 2023; Ongaro; Santos, 2023, entre outros).

Pieranti e Trindade (2023) afirmam que, se antes, a educação midiática era vista como uma importante alternativa para estabelecer uma relação crítica com a mídia tradicional, no cenário contemporâneo, ela é tratada como essencial para combater os efeitos da desinformação. Galeano (2023) *apud* Pieranti e Trindade (2023) inclui o desenvolvimento de uma aprendizagem informal em adquirir habilidades e competências para a utilização dos meios de comunicação, isto é, fora do ambiente escolar. Dessa forma, compreendemos que a educação midiática se relaciona precisamente à educação para e com a mídia, de modo a ampliar as noções e habilidades sobre o uso e consumo de informações por meio dela.

Ao pensar a educação midiática como uma prática contínua que envolve vários níveis de complexidade (Hobbs; Jensen, 2009), é necessário compreender o processo pelo qual essa prática é realizada. Conceitos como letramento, alfabetização e literacia são recorrentes em estudos que tratam da educação midiática no contexto desinformativo e as habilidades esperadas a partir de suas ações (Kelles, 2023).

Para Sayad (2019), educação midiática pode se estender desde uma habilidade básica de reconhecimento de uma informação produzida profissionalmente por jornalistas, a

habilidade em identificar fonte, gêneros textuais, notícias falsas, mídias e vieses de notícias consumidas, até na expressão de mídia com a criação de conteúdos educativos que promovam o desenvolvimento destas aceções.

No Brasil, as preocupações institucionais relacionadas à educação midiática dirigida à desinformação são recentes. Todavia, inúmeras iniciativas que visam o desenvolvimento de tais práticas realçam a importância de um contexto educacional que prepare professores e educadores para as novas funções situadas na convergência entre os campos da comunicação e educação, de modo a configurar práticas voltadas à educação midiática (Fantin, 2020).

No ambiente educacional, a relação foi institucionalizada a partir de 2017 e aplicada em 2018 pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a implantação da prática de linguagem definida como campo jornalístico-midiático no currículo pedagógico (Spinelli; Santos, 2019; Fantin, 2020; De Deus; Nogueira, 2022; Chaves; Melo, 2019; Sayad, 2019; Pieranti; Trindade, 2023).

De acordo Spinelli e Santos (2019), a BNCC é um ponto de partida para contribuir com o alinhamento de outras políticas e ações referentes à formação de professores e à elaboração de conteúdos educacionais voltados ao fenômeno da desinformação. A BNCC também traz um material suplementar para que escolas construam os próprios currículos interdisciplinares e tratem a educação midiática em sala de aula (Spinelli; Santos, 2019). No documento, ressalta-se a necessidade de discussão do tema *fake news*²⁰ em ser trabalhado como objeto de interesse na educação básica, em Língua Portuguesa, disciplina cuja a interpretação de texto e linguagens é mais exercida (Brasil, 2018).

Além disso, por meio do Decreto 11.362 de 1º de janeiro de 2023, o governo federal criou o Departamento de Direitos na Rede e Educação Midiática, como parte da Secretaria de Comunicação Social, para dar atenção específica ao tema. Em uma reportagem ao jornal Folha de São Paulo, em março de 2024, Mariana Mandelli, coordenadora de comunicação do Instituto Palavra Aberta, fez uma “retrospectiva” de eventos importantes ocorridos em 2023, que apontam para a importância de ações que visem a educação midiática. Entre os principais, Mandelli aponta os ataques antidemocráticos, utilização e ascensão da inteligência artificial e ataques às escolas, por meio de informações falsas, que são capazes de alimentar um clima de tensão no ambiente escolar, e potencialmente motivar ataques a alunos e entre alunos.

²⁰ A BNCC utiliza a expressão *fake news* e não desinformação, limitando uma perspectiva mais ampla e complexa do problema.

Em 2023, ocorreu a primeira Semana Brasileira de Educação Midiática, entre os dias 23 e 27 de outubro, realizada pelo Governo Federal com apoio de entidades da sociedade civil. O evento realizou uma série de webnários com especialistas da área da comunicação, jornalistas e educadores. A ação também implementou a participação brasileira na agenda global da UNESCO de Alfabetização Midiática e Informacional (MIL *Week*) que é promovida desde 2011 com a presença de agentes da sociedade civil e governamental de vários países.

Ademais, o governo federal elaborou a Estratégia Brasileira de Educação Midiática (EBEM) que foi publicada em outubro de 2023. O objetivo do documento é apresentar estratégias de políticas públicas pretendidas ou já realizadas pelo governo que envolvam a educação midiática. A desinformação aparece a partir de eventos e dinâmicas envolvendo estudantes de escolas de todo o país.²¹ O documento foi montado após uma consulta pública que recebeu 418 contribuições, entre os meses de maio e junho do mesmo ano. De acordo com o Ministério da Educação²², 98,8% das contribuições apresentadas foram selecionadas e compõem as propostas presentes na EBEM. Nota-se que as preocupações relacionadas à educação midiática no Brasil ainda são recentes e emergem conjuntamente com as preocupações acerca do impacto da desinformação na contemporaneidade.

Conforme a compreensão de Hobbs e Jensen (2009), a educação midiática envolve níveis variados de complexidade e de compreensão quanto à utilização das mídias e do consumo de informação. Para esta pesquisa, compreendemos a educação midiática como uma ação social que prevê o desenvolvimento de noções críticas a respeito do papel da mídia na contemporaneidade, bem como o aprimoramento da interpretação, produção e compartilhamento ético de informação (Hobbs; Jensen, 2009, Wilson et al., 2013, Scolari, 2018; Pieranti; Trindade, 2023). Em um cenário contemporâneo marcado pela circulação crescente de desinformação, julga-se necessário não somente um estímulo à criticidade sobre a mídia, mas também ao uso que se dá às informações consumidas por meio delas, já que os indivíduos, nesta perspectiva, assumem o papel tanto de consumidores quanto de produtores de (des) informação.

3.2 Literacia, letramento e alfabetização: diferenças e similaridades

²¹ As estratégias de políticas públicas e iniciativas previstas na EBEM são detalhadas no Capítulo 4, tópico 4.1, intitulado **Pesquisa exploratória: mapeamento de currículos educacionais no Brasil com foco em desinformação**.

²² Disponível em: <https://www.gov.br/secom/pt-br/assuntos/noticias/2023/09/consulta-publica-sobre-educacao-midiatica-recebe-418-contribuicoes>

Ao pensar práticas de educação midiática como uma das respostas contemporâneas de combate à desinformação, conceitos como literacia, letramento, alfabetização e alfabetismo ganharam espaço em estudos que se debruçam em analisar essa relação (Kelles, 2023). Soares (2006) afirma que a expressão letramento é uma tradução para o português da palavra inglesa *literacy*. Etimologicamente, **littera**, palavra de origem latina, significa **letra**. Já o sufixo **cy** indica qualidade, estado ou condição, exemplo: *innocency*: condição de inocente (Soares, 2006).

Ainda segundo a autora, literacia também é um termo traduzido diretamente da versão inglesa da palavra e, mais comumente, utilizado em Portugal. Por outro lado, alfabetismo é a expressão utilizada em países de língua espanhola (Scolari; Wincour; Pereira; Barrenche, 2018). Para esta pesquisa, utilizamos literacia e letramento como sinônimos por serem correspondentes diretos à língua portuguesa.

Além disso, Soares (2006) explica que literacia é a condição de ser letrado que, por sua vez, diz respeito a indivíduos eruditos, versados em letras, significando alguém que consuma literatura e tenha facilidade com diferentes línguas. Em contrapartida, existiria um indivíduo iletrado, que não seria erudito, uma pessoa analfabeta ou quase analfabeta. No entanto, de acordo com a autora, a conotação dada aos adjetivos de quem é letrado não se relaciona precisamente com o sentido da palavra letramento.

Soares (2006) cita o livro “No Mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística”, de Mary Kaito, de 1986, obra em que a expressão letramento teria aparecido pela primeira vez. De acordo com Kato (1986), p. 7 *apud* Soares (2006),

Acredito que a chamada norma-padrão, ou língua falada culta, é consequência do letramento, motivo porque, indiretamente, é função da escola desenvolver no aluno o domínio da linguagem falada institucionalmente aceita. (Kato, 1986, p. 7)

Com base nesta citação, Soares (2006) nota que os primeiros entendimentos e definições para letramento não são claros, mas ganharam novos contornos com o passar das décadas. Na visão da autora, é possível definir letramento como o “resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita. O estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais” (Soares, 2006, p. 39). Neste caso, o indivíduo letrado é aquele capaz de empregar socialmente noções e conhecimentos apreendidos por meio da prática de leitura e escrita.

Nesta perspectiva, é necessário frisar as diferenças entre as noções de letramento e alfabetização. Soares (2006) lembra que ter se apropriado da escrita não é o mesmo que ter aprendido a ler e a escrever. Esses últimos significam adquirir a tecnologia de codificar em língua escrita e a decodificar a língua escrita; apropriar-se da escrita é tornar a escrita própria, isto é, assumi-la como sua propriedade.

A esse respeito, Soares (2006) conclui

A diferença entre **alfabetização** e **letramento** fica clara também na área das pesquisas em Educação, em História, em Sociologia, em Antropologia. As pesquisas que se voltam para o estudo do número de alfabetizados e analfabetos e sua distribuição (por região, por sexo, por idade, por época, por etnia, por nível socioeconômico, entre outras variáveis), ou que se voltam para o número de crianças que a escola consegue levar à aprendizagem da leitura e da escrita, na série inicial, são pesquisas sobre **alfabetização**; as pesquisas que buscam identificar os usos e práticas sociais de leitura e escrita em determinado grupo social (por exemplo, em comunidades de nível socioeconômico desfavorecido, ou entre crianças, ou entre adolescentes), ou buscam recuperar, com base em documentos e outras fontes, as práticas de leitura e escrita no passado (em diferentes épocas, em diferentes regiões, em diferentes grupos sociais) são as pesquisas sobre **letramento**. (Soares, 2006, p. 24).

Para Kelles (2023), o termo alfabetização pressupõe uma dicotomia entre pessoas que sabem ler e escrever em relação às pessoas que não sabem. Já a noção de letramento expande esta visão, e propõe um processo contínuo de aprendizagem e prática. Assim, uma pessoa alfabetizada pode saber ler e escrever, mas não necessariamente ser capaz de empregar socialmente os conhecimentos adquiridos por meio das práticas de leitura e escrita, sendo estas, habilidades inerentes a um indivíduo letrado. A presente pesquisa prioriza a perspectiva de Soares (2006) quanto ao entendimento de letramento como um processo diferente da alfabetização. O primeiro, sendo atribuído às ações resultantes de práticas sociais a partir da leitura e escrita, enquanto o segundo se relaciona à capacidade de saber ler ou escrever.

Neste contexto, com o passar dos anos e o desenvolvimento de diferentes tipos de meios de comunicação e a emergência de novas preocupações a respeito da mídia, algumas “modalidades” de literacias emergiriam como sendo práticas voltadas à educação midiática. Ou seja, compreender o papel da mídia e das informações dispostas por meio dela, passou a fazer parte de um processo de letramento, isto é, a capacidade de as pessoas em terem uma leitura crítica da mídia e ser capazes de utilizar esta criticidade em seu favor. Interessa-nos em compreender de que modo tais práticas são relevantes como forma de combate à desinformação.

Conforme Kelles (2023), após realizar um levantamento bibliográfico que buscou descrever quais tipos de literacias têm tido maior acionamento em estudos voltados às práticas

de educação midiática como forma de mitigar a desinformação, as literacias midiática, transmídia, informacional e científica são recorrentemente mencionadas. De maneira geral, a primeira propõe uma aceção crítica da mídia, além de habilidades de acesso, entendimento e criação de conteúdos midiáticos.

A segunda amplia esta perspectiva e indica a importância da aprendizagem informal entre os jovens, isto é, utilizar de dispositivos midiáticos (smartphones, notebooks, videogames, plataformas de *streamings*), em última instância, a própria internet como também um espaço de aprendizado para além do ambiente escolar, reconhecendo que os indivíduos assumem ao mesmo tempo o papel de consumidores e produtores de conteúdos sob a lógica transmídia da comunicação contemporânea. Já a terceira é comumente acionada a fim de desenvolver habilidades em indivíduos para que possam fazer um uso ético das informações consumidas midiaticamente. Por fim, a literacia científica estaria mais preocupada em fazer com que as pessoas compreendam a estrutura da ciência, seu funcionamento, produtos e métodos e/ou enfocar a relação da ciência com o cotidiano a fim de facilitar a compreensão do conhecimento científico por parte da população (Roberts, 2007 *apud* Kelles, 2023).

Tomamos como princípios teóricos-metodológicos para a presente pesquisa, as perspectivas da literacia midiática e transmídia. Embora reconheçamos a importância dos demais tipos de letramento na contemporaneidade como forma de combater a desinformação, tanto as noções de literacia informacional quanto científica fogem dos objetivos do experimento didático pretendido pelo presente estudo, que é abordar o tema desinformação e crise epistêmica em sala de aula.²³ A literacia informacional se ocupa em desenvolver competências que habilitem os cidadãos a terem autonomia em buscar e fazer o uso de informações de maneira responsável (Gasque, 2010). *A priori* é uma abordagem relevante no contexto de desinformação, contudo, advogamos ser impossível desenvolver tal autonomia sem antes potencializar o pensamento crítico sobre a mídia em geral, bem como o próprio consumo midiático e o emprego de práticas realizadas a partir de informações advindas deste consumo.

Do mesmo modo a literacia científica, cujo principal objetivo se alinha a fazer com que os indivíduos compreendam como funciona o método científico, saibam interpretar informações científicas e façam o uso dessas informações em suas vidas (Roberts, 2007).

²³ Embora no capítulo 2 tenhamos tomado a ciência como uma instituição que também tem passado por uma crise de confiança (como sintoma da crise epistêmica), fazer com que os alunos e professoras conheçam o método científico, saibam interpretar informações científicas e façam o uso dessas informações, não é interesse desta pesquisa.

Dessa forma, assumimos o termo *literacia (trans) midiática*, com o “trans” entre parênteses de modo a trabalhar, em conjunto, as duas perspectivas em nosso percurso teórico-metodológico: *literacia transmídia* e *midiática*. Compreendemos que as contribuições da *literacia midiática* são fundamentais para estimular um pensamento crítico sobre o papel da mídia e, por consequência, do consumo de informações que vêm delas, como, por exemplo, possibilitar ações de checagem de informação, comparação de fontes, interpretação de informações e os possíveis interesses e vieses por trás delas. Além disso, a *literacia transmídia* aparece como um tipo contemporâneo de educação *midiática*, essencial para compreender o modo como jovens utilizam a mídia, a enxergam, consomem, produzem e utilizam informação.

Conforme Scolari (2018), a *literacia transmídia* é essencial para o trabalho com os jovens, principalmente, pelo fato de suas interações sociais se darem por meio da lógica *transmídia*. De acordo com Tárzia, Alzamora, Cunha e Gambarato (2023), a lógica *transmídia* engloba processos de produção à guisa da distribuição multiplataforma de conteúdos com circulação impulsionada por algoritmos e expansão social potencializada pelo compartilhamento em rede.

Os autores concluem que a lógica *transmídia* pressupõe também qualquer tipo de comunicação que permita a formação de redes globais por meio de experiências locais, culturais e sociais. Do mesmo modo, é a lógica predominante de propagação da desinformação na contemporaneidade (Alzamora; Andrade, 2019), o que indica preocupações sobre a vulnerabilidade deste público quanto às informações falsas ou potencialmente desinformativas.

3.3 Literacia (trans) midiática no contexto de desinformação

3.3.1 Literacia midiática

A UNESCO trabalha de maneira articulada as noções de *literacia midiática* e *informacional*²⁴, a fim de promover a educação dos cidadãos para as mídias. Conforme Wilson et al. (2013), as duas perspectivas são definidas da seguinte maneira:

²⁴ A UNESCO utiliza a expressão “Alfabetização Midiática e Informacional” (AMI), em seu currículo em língua portuguesa, para se referir ao processo do desenvolvimento de habilidades midiáticas e informacionais aos cidadãos. No entanto, a escolha por “alfabetização” por parte da entidade, não passa de uma opção de tradução do documento original em inglês “*literacy*”. Como vimos, o processo de letramento e alfabetização possuem

Literacia midiática: compreensão do papel e das funções das mídias em sociedades democráticas; compreensão das condições sob as quais as mídias podem cumprir suas funções; avaliação crítica do conteúdo midiático à luz das funções da mídia; compromisso junto às mídias para a autoexpressão e participação democrática e; revisão das habilidades (incluindo as TICs) necessárias para a produção de conteúdo pelos usuários.

Literacia informacional: definição e articulação de necessidades informacionais; localização e acesso à informação; acesso à informação; organização da informação; uso ético da informação; comunicação da informação; uso das habilidades de TICs no processamento da informação.

Para esta pesquisa, tomamos como respaldo teórico, a partir da UNESCO, somente a perspectiva relacionada à literacia midiática, por considerarmos sê-la suficiente para a abordagem pretendida no experimento didático, na qual o objetivo é instigar interpretações críticas relacionadas à mídia sobre os alunos e o papel da desinformação neste contexto. Todavia, o uso ético da informação e a comunicação da informação (Wilson et al., 2013), previstas no entendimento da UNESCO como parte da literacia informacional, também assume um local de destaque em nossa compreensão quanto a literacia (trans) midiática. Dessa forma, assumimos uma abordagem de literacia (trans) midiática focada em desinformação, partindo da lógica transmídia de consumo, produção, compartilhamento e uso ético de informações no cenário contemporâneo.

Potter (2019) define literacia midiática como o conjunto de perspectivas usadas pragmaticamente a fim de se expor aos meios de comunicação, de modo a interpretar o significado das mensagens que são encontradas em ambientes midiáticos. O autor ainda afirma que existem três *locus* que constroem as habilidades em literacia midiática: pessoal, estruturas do conhecimento e habilidades. Potter (2019) defende que, se articulados concomitantemente, oferecem um conjunto de perspectivas mais amplo quanto à mídia, suas funções e impactos sociais a partir dela.

O *locus* pessoal oferece energia mental e direção, isto é, conforme Potter (2019), não é suficiente educar pessoas quanto a natureza dos meios de comunicação e dos riscos potenciais de determinadas mensagens ou informações. É exatamente neste ponto que o processo

conotações distintas e, portanto, adaptaremos as contribuições da UNESCO relacionadas à “alfabetização”, ao longo do trabalho, à perspectiva de letramento.

educacional aparece como a engrenagem capaz de oferecer condições de desenvolvimento à uma visão crítica e compreensão maior sobre a mídia e o uso dado a ela.

Portanto, necessita-se de uma teoria cognitiva que recaia acerca das características especiais da exposição na mídia, a fim de ajudar pessoas a filtrarem informações recebidas, de modo a construir um significado próprio das mensagens midiáticas (Potter, 2019 *apud* Nogueira, 2019). Potter (2019) ainda afirma que o *locus* pessoal é composto de objetivos e unidades; os primeiros moldam a informação e criam divisões, processando tarefas, determinando o que deve ser filtrado (e ter relevância para o indivíduo) e ignorado (Nogueira, 2019). Dessa forma, quanto mais conhecimento possuir o *locus* pessoal, mais consciência se tem de fazer decisões deliberadas para moldá-las (Nogueira, 2019).

Já as estruturas de conhecimento dizem respeito à organização de um conhecimento social aprendido ao longo da vida. Tais estruturas, segundo Potter (2019), possibilitam conjecturar padrões que, por sua vez, servirão como mapas que direcionam o indivíduo para onde ele deve obter informações e onde recuperar informações inicialmente codificadas em estruturas de conhecimento – por exemplo, reler determinada notícia, ou manter o hábito de consumir informação em uma fonte específica. Neste contexto, Potter (2019) também faz uma importante diferenciação entre informação e conhecimento: enquanto a primeira é de caráter efêmero e está presente em mensagens de quaisquer naturezas, o segundo é estruturado, organizado e apreendido na memória individual.

Dessa forma, ao pensar no processo de letramento e, mais especificamente à literacia midiática, Nogueira (2019) afirma que

A partir do momento em que a pessoa adquire hábitos de leitura e de atualização, ela passa a elaborar estratégias adequadas frente às diferentes *media (sic)* e ferramentas informacionais, o que contribui para o desenvolvimento do pensamento crítico em relação, não apenas às informações recebidas, como também aos meios de comunicação que a disponibilizam, integrando os saberes informacionais aos tecnológicos e midiáticos. (Nogueira, 2019, p. 36).

Livingstone (2004) afirma que o objetivo da literacia midiática, em última instância, é elevar o conhecimento das pessoas a respeito das variadas formas de informações midiáticas, que fazem parte da vida contemporânea, de modo a auxiliar os indivíduos na compreensão dos modos como as mídias as filtram conforme as percepções e crenças. Por sua vez, Buckingham

(2007) compreende literacia midiática a partir dos preceitos da Ofcom²⁵, órgão regulador da mídia no Reino Unido²⁶. Em uma perspectiva semelhante a Potter (2019) e aos objetivos pretendidos pela literacia midiática em Livingstone (2004), para Buckingham (2007), literacia midiática é a habilidade em acessar, entender e criar comunicação em diversos tipos de contextos.

Em acesso, o autor insere todas as habilidades que ajudam o indivíduo a localizar conteúdo midiático utilizando as tecnologias disponíveis para esta finalidade. Já em entender, Buckingham (2007) prioriza uma análise crítica da mídia e de interpretação de mensagens midiáticas como um todo, além de conhecer o processo de produção e os padrões de controle das mídias, noções de veracidade e confiabilidade nelas.

A defesa em utilizar da literacia midiática como uma das maneiras de desenvolver nos indivíduos habilidades críticas midiáticas como forma de mitigar os efeitos da desinformação está presente em vários trabalhos no Brasil, mas também em outros países, justamente por motivar o desenvolvimento de um senso crítico sobre o papel da mídia na contemporaneidade e, junto dela, aos riscos causados por conteúdos potencialmente desinformativos (Kelles, 2023).

Marquette (2020) *apud* Kelles (2023) advoga para um movimento que traga à literacia midiática como uma prática que vá além do combate às informações falsas, já que ela pode e deve se ocupar da interação de indivíduos com a mídia de maneira geral e a longo prazo, ou seja, não se trata apenas de ensinar os sujeitos a analisar se uma notícia é verdadeira ou não.

Marquette (2020) enfatiza a diferença entre uma educação para a mídia e de uma educação através da mídia. A literacia midiática, portanto,

[...] não trata de utilizar as diferentes mídias como um recurso, uma ajuda audiovisual na sala de aula ou algo que torne as aulas mais interessantes – educação através da mídia, mas sim, se refere a utilizar o ensino para que os alunos saibam lidar com a mídia de forma crítica” (Marquette, 2020 *apud* Kelles, 2023, p. 52)

Para a autora, as iniciativas vistas no Brasil dizem muito mais a ações que incluem mídias em sala de aula, de modo a auxiliar as tarefas escolares e a aprendizagem, do que uma efetiva educação para a mídia. Em 2023, uma pesquisa realizada pelo Instituto Palavra Aberta

²⁵ Disponível em: <https://www.ofcom.org.uk/research-and-data/media-literacy-research>

²⁶ Disponível: <https://www.ofcom.org.uk/about-ofcom>

com 435 professores da educação básica da rede pública de todo o Brasil, mostrou que 85% dos professores utilizam mídias com frequências em sala de aula. Além disso, 97% as utilizam para relacionar o tema curricular com um acontecimento atual ou para detalhar temas e conceitos específicos das respectivas disciplinas. Todavia, uma das conclusões do estudo foi que o uso de mídias pelos educadores, em geral, não significa que estejam implementando práticas voltadas à educação midiática.

Neste caso, a perspectiva defendida pela presente pesquisa vai ao encontro de uma das quatro abordagens relacionadas à literacia midiática identificada por Kellner e Share (2008) ao analisar o campo da pedagogia midiática no Estados Unidos (Kelles, 2023). De acordo com os autores, a primeira abordagem é protecionista, isto é, pretende proteger os alunos dos riscos e da manipulação midiática.

A segunda diz respeito à educação em arte midiática, cujo foco está em estimular os jovens a valorizar questões estéticas da mídia e das artes, e utilizar a criatividade como forma de expressão por meio da arte criativa e da mídia (Kelles, 2023). A terceira já ocorre a partir de movimentos vindos do letramento midiático, ampliando a noção de alfabetização (saber ler e escrever), incluindo o aprendizado sobre cultura popular e as diversas formas de mídia (impressa, internet, música, propaganda, etc.) (Kelles, 2023).

Interessa-nos a quarta abordagem, que prevê uma ampliação da noção de análise textual de informações por parte dos estudantes, o que também inclui questões sociais, poder e produção, além de acionar diferentes dispositivos tecnológicos e modalidades de comunicação que envolva o ensino de habilidades críticas e de uso da mídia como instrumento de comunicação e mudança social (Keller; Share, 2008).

Compreendemos que, no contexto de desinformação, os estudantes devem desenvolver habilidades que os permitam ter um comportamento mais satisfatório ante este cenário. Uma análise crítica da mídia, de sua função na contemporaneidade e os diversos significados que podem ser atribuídos às suas mensagens, são potentes para estimular o senso crítico no que tange o consumo, uso e produção de informação e desinformação em um contexto transmidiático. É neste cenário que emerge a literacia transmídia.

Scolari (2018) define literacia transmídia como um conjunto de capacidades, práticas, valores e estratégias de aprendizagem desenvolvidas e aplicadas no contexto das novas culturas colaborativas, especialmente, entre os jovens. Segundo o autor, as habilidades voltadas a esse tipo de literacia são caracterizadas pela produção, compartilhamento e consumo das mídias

digitais interativas, que vão desde processos de resolução de problemas em videogames, até à produção e compartilhamento de conteúdos em plataformas digitais. A criação, produção, compartilhamento e consumo crítico de narrativas (*fan-fictions*) por adolescentes também faz parte deste universo (Scolari, 2018).

Conforme Boyd (2014), a retórica dos “nativos digitais” encobre os verdadeiros desafios que os jovens enfrentam em um mundo conectado como o contemporâneo. O simples fato de estarem profundamente envolvidos com as redes sociais e participarem de comunidades on-line, não significa que tenham conhecimento ou habilidades inerentes – como preconiza a ideia de “nativos digitais” – para tirarem o maior proveito das experiências on-line (Boyd, 2014).

Neste sentido, a literacia transmídia tem como principal foco o que os jovens fazem com as mídias, considerando-os como *prosumers* (produtores + consumidores), capazes de compartilhar e gerar conteúdos midiáticos de diferentes tipos e também níveis de complexidade sob a lógica transmídia (Scolari, 2018). Dessa forma, Scolari (2018) enfatiza que, embora a literacia transmídia pretenda estimular esse tipo de ação com os jovens, ela não nega a necessidade de educa-los para desenvolver capacidades midiáticas, assim, expandindo o enquadramento para incluir pesquisas sobre atividades midiáticas que são desempenhadas pelos jovens fora das instituições educativas, propondo trazer este conhecimento para a sala de aula. Com base nisso, compreendemos literacia transmídia como mais uma modalidade de educação midiática e, não obstante, arraigada aos marcos da própria literacia midiática (Pereira; Moura, 2018).

Desse modo, Scolari (2018) esquematiza no quadro, representado pela Figura 4, as diferenças entre os conceitos e práticas de literacia, literacia midiática e transmídia.

Figura 4 - Diferenças entre os tipos de literacia

	 LITERACIA	 LITERACIA MEDIÁTICA	 LITERACIA TRANSMEDIÁTICA
Linguagem	Texto verbal (leitura/escrita)	Multimodal	Multimodal
Suportes mediáticos	Livros e textos impressos	Imprensa, audiovisual e digital	Redes digitais - Media Interativos - Transmedia
Objetivo da ação	Desenvolver leitores e escritores críticos	Desenvolver consumidores e produtores críticos	Desenvolver <i>prosumers</i> críticos
Sujeito de interpelação	Visto como iliterado	Visto como consumidor passivo	Visto como <i>prosumer</i>
Direção da ação	Do topo para a base	1) Do topo para a base 2) Da base para o topo	1) Da base para o topo 2) Do topo para a base
Contexto de aprendizagem	Formal (escolas)	Formal (escola), informal e não-formal	De informal a formal (escola)
Papel do professor	Autoridade de conhecimento - Mediador estudante/texto	Mediador do conhecimento - Criador de experiências de aprendizagem com/atraves dos media	Facilitador de conhecimento - Tradutor cultural
Referências teóricas	Linguística	Estudos de <i>media</i> e Estudos Culturais	Estudos dos <i>media</i> (ecologia mediática, Transmedia <i>storytelling</i>) Estudos Culturais

Fonte: Scolari (2018).

As contribuições de Scolari (2018) quanto à literacia transmédia foram experimentadas e sistematizadas em *Transmedia Literacy Project*, que iniciou em 2015 e teve seus resultados publicados em 2018. A pesquisa contou com a participação de mais de 50 pesquisadores de 10 instituições, em oito países diferentes²⁷. A proposta consistiu em um trabalho de campo dividido em cinco fases, nas escolas públicas/privadas, urbanas/rurais, escolas equipadas tecnologicamente/escolas pouco apetrechadas tecnologicamente, dos países participantes. A pesquisa foi norteadas pelas seguintes questões: o que os jovens estão fazendo com os

²⁷ Países que participaram do *Transmedia Literacy Project*: Espanha, Austrália, Colômbia, Finlândia, Itália, Portugal, Reino Unido e Uruguai.

dispositivos midiáticos? Como é que eles aprendem a usar e a criar com os dispositivos midiáticos? (Scolari, 2018).

No primeiro momento, os alunos (adolescentes de 12 a 18 anos) responderam a um questionário para conhecer o contexto sociocultural, usos e percepções sobre a mídia. No total, foram 1633 questionários respondidos (Scolari, 2018). Foram feitos também 58 *workshops* participativos a fim de explorar, em um contexto imersivo, as práticas de narrativas transmídia dos jovens e envolve-los em produções midiáticas e em jogos (Scolari, 2018). Posteriormente, 311 entrevistas em profundidade foram feitas com os jovens, que também escreveram diários sobre as práticas midiáticas, para elucidar o que fazem e o que pensam sobre os diferentes tipos de mídia, redes sociais e videogames. Por fim, recolheu-se dados a partir da observação on-line de sites, celebridades e comunidades on-line favoritas dos adolescentes por meio de uma netgrafia²⁸.

Ao longo do percurso de pesquisa, a equipe do *Transmedia Literacy* criou uma taxonomia das habilidades transmidiáticas (Scolari, 2018). De acordo com o autor, trata-se de um mapa que caracteriza capacidades relacionadas à produção, consumo e pós-produção das mídias, sendo o mais atualizado e completo no contexto de cultura transmidiática dos jovens.

Scolari (2018) aponta para nove dimensões específicas das habilidades (Produção, Prevenção de Risco, Performance, Gestão de Conteúdo Individual e Social, Mídia e Tecnologia, Ideologia e Ética, Narrativa e Estética) que foram identificadas pela pesquisa, incluindo, cada uma delas, 44 habilidades principais e, no segundo nível, 190 habilidades específicas. A Figura 5 apresenta a taxonomia criada pela equipe do projeto.

²⁸ A netgrafia é um modo de observação e participação em linha. Por exemplo, pode permitir ao pesquisador ter uma experiência direta do que acontece em um fórum de jogos on-line como *Steam*; saiba como ser membro de uma comunidade criativa como o *Wattpad*, aprenda a jogar *League of Legends* ou participe das últimas tendências do YouTube que os usuários adolescentes seguem” (Pink; Ardévol, 2018, p.121, tradução nossa).

Figura 5 - Mapa de habilidades transmidiáticas²⁹

Fonte: *Transmedia Literacy Project*, Scolari (2018).

A presente pesquisa orienta-se pelas seguintes dimensões: Mídia e Tecnologia, Ideologia e Ética e, por fim, Narrativa e Estética. As habilidades previstas em cada uma dessas dimensões oferecem contributos importantes no que se refere ao desenvolvimento crítico dos jovens ante o cenário contemporâneo de desinformação.

De acordo com Gaspard e Horst (2018) a dimensão de Mídia e Tecnologia inclui todas as habilidades relacionadas ao conhecimento da economia dos veículos midiáticos (noções quanto aos interesses econômicos por meio de anunciantes, etc.), ao próprio consumo midiático e as características e linguagens tecnológicas. Os autores também citam a importância de colocar em prática conhecimentos obtidos e desenvolvidos por meio desta habilidade.

Neste sentido, os jovens usam uma série de habilidades tecnológicas e midiáticas na expansão de suas vidas on-line, isto é, aprendendo com o seu uso no dia a dia (Gaspard; Horst, 2018). Os autores concluem:

Isso indica uma série de estratégias diferentes, tanto impostas como usadas por eles mesmos, para gerenciar e apresentar diferentes aspectos do ser. Porém, uma série de fatores impactam no objetivo e na profundidade dos hábitos dos jovens. Isso inclui

²⁹ O mapa completo pode ser conferido em: <https://transmedialiteracy.upf.edu/pt/transmedia-skills-map>

tanto habilidades tecnológicas e midiáticas como a percepção da produção midiática, além das formas institucionais de perceber como o uso das mídias incide nas formas em que os jovens e a cultura digital circulam dentro de uma ecologia midiática convergente (gaspard; Horst, 2018, p.57, tradução nossa).

Conforme Guerrero-Pico e Lugo (2018), as habilidades narrativas e estéticas ocupam uma ampla superfície dos vários tipos de mídias que os jovens utilizam no cotidiano. Os autores afirmam que essas habilidades se manifestam de maneira totalmente transversal, já que os jovens costumam discriminar entre diferentes mídias e plataformas em seus hábitos de consumo.

Guerrero-Pico e Lugo (2018) ainda acreditam que extrair os interesses em gêneros narrativos para compartilhá-los em sala de aula, utilizar os conhecimentos dos estudantes sobre o mundo e validar a sua cultura popular (Buckingham, 2005) é uma maneira de fomentar a aprendizagem em um mundo conectado. Assim, os estudantes conseguem ver valor agregado às habilidades que já possuem e dominam, então, podem descobrir outros usos potenciais para desenvolvê-las dentro e fora da escola (Guerrero-Pico; Lugo, 2018).

Masanet e Establés (2018) caracterizam a dimensão Ideologia e Ética como a capacidade de identificar e analisar de maneira crítica as representações dos estereótipos relacionados a gênero, etnia ou cultura, além de questões éticas relacionadas com direitos autorais de um produto midiático, entre outros. De maneira mais específica, os autores advogam que esta dimensão estimula a perspectiva de identificação, análise e reflexão, todavia, também, da ação mais centrada nas atitudes dos adolescentes frente aos meios de comunicação. Neste caso, Masanet e Establés (2018) citam que o objetivo dessas habilidades é em identificar a legitimidade e precisão de fontes de informação e as implicações legais da produção e difusão das estruturas midiáticas e até mesmo políticas das mídias de comunicação como um todo. O detalhamento de cada dimensão, habilidades pertinentes e os objetivos são apresentados na Tabela 2.

Tabela 2 - Dimensões e habilidades transmidiáticas

	Habilidades e objetivos
	Habilidade principal: reconhecer e descrever
	Habilidades específicas:

Mídia e tecnologia	1. Reconhecer e descrever as estruturas e a organização das empresas de mídia. Objetivo: saber como os grandes grupos de mídia funcionam. 2. Reconhecer e descrever as funcionalidades de redes sociais. Objetivo: saber quais são as principais características de cada plataforma de rede social. 3. Estar atualizado com relação à mídia, produtos e eventos culturais. Objetivo: acompanhar o que acontece por meio da mídia e em eventos de interesses dos jovens (cinema, videogames, convenções de jogos, etc.). Habilidade principal: comparar. Habilidade específica: 1. Destacar as diferenças e as similaridades entre plataformas de mídias sociais. Objetivo: destacar as diferenças e semelhanças entre as plataformas de redes sociais e suas finalidades (Facebook, Instagram, Whatsapp, etc.) Habilidade principal: avaliar e refletir. Habilidades específicas: 1. Avaliar e refletir sobre as estruturas, modelos de negócio e organização das empresas de mídia. Objetivo: refletir sobre como as empresas de mídia estão organizadas e geram lucros (por exemplo, publicidade em redes sociais – especialmente quanto à monetização do YouTube – segmentação de mercado, etc.).
----------------------------------	---

	2. Avaliar e refletir sobre as suas próprias competência e capacidades com relação à mídia. Objetivo: avaliar os seus pontos fortes e fracos com relação à mídia. Por exemplo, mencionar o que fazem de melhor ou pior quando estão no ambiente midiático contemporâneo.
Ideologia e ética	Habilidade principal: avaliar e refletir Habilidades específicas: 1. Avaliar e refletir sobre a sua própria dieta midiática. Objetivo: expressar e avaliar as motivações para o uso das mídias e a adequação do comportamento pessoal durante e após o uso delas. 2. Ser crítico com relação às suas próprias criações. Objetivo: avaliar e ser crítico com as suas próprias criações e motivações para fazer algo. 3. Avaliar e refletir sobre a legitimidade ou confiabilidade de determinadas fontes de informação. Objetivo: questionar a legitimidade ou confiabilidade de algumas fontes de informação. 4. Avaliar e refletir sobre o papel das mídias e da tecnologia na sociedade. Objetivo: Avaliar e refletir sobre o papel das mídias na sociedade por meio de questões como tecnologia na escola ou fora dela, ou aprendizagem com videogames, entre outros. Habilidade principal: tomar decisões e aplicá-las. Habilidades específicas:

	1. Consumir ou deixar de consumir um conteúdo/produto por causa de seus termos e condições. Objetivo: consumir ou deixar de consumir um produto com base em seus termos de uso, isto é, tomar uma decisão e ter ciência do que farão com seus dados pessoais. 2. Denunciar práticas antiéticas ou ilegais. Objetivo: Denunciar práticas ilegais ou antiéticas como abuso ou fraude dentro de uma comunidade.³⁰
Narrativa e estética	Habilidade principal: reconhecer e descrever Habilidades específicas: 1. Reconhecer, descrever gêneros em diferentes mídias e plataformas. Objetivo: conhecer as características e nomear os diferentes gêneros de literatura, comédia, fotografia, cinema, música, videogames, YouTube, entre outros.³¹

Fonte: elaborada pelos autores (2024) a partir do *Transmedia Education Project* (2018).

Ressalta-se ainda que os resultados do projeto serviram para a criação do chamado Kit Professor. Trata-se de uma série de material didático que pode ser empregado em sala de aula pelos docentes interessados de todo o mundo. Além de vídeos orientativos de como desenvolver as atividades e *links* que direcionam para materiais de suporte em cada uma das dimensões apresentadas no mapa de habilidades transmidiáticas, disponibiliza-se também, ao todo, 101 planos de atividades didáticas. O Kit Professor, portanto, caracteriza-se como um material de ensino e aprendizagem, uma vez que proporciona também ao professor uma ferramenta autoinstrucional das premissas de literacia transmídia. Ou seja, mesmo que um docente nunca tenha trabalhado ou estudado o assunto, o Kit Professor pode suprir as necessidades básicas deste educador quanto a esta temática.

³⁰ Pareceu-nos interessante estimular, por exemplo, os jovens a denunciar conteúdos potencialmente desinformativos às plataformas digitais, embora tal abordagem não enfoque neste papel.

³¹ Tomamos também como base, o reconhecimento e descrição do gênero noticioso e a diferença entre fato e opinião.

Optamos por filtrar, por meio de um recurso que o próprio site do projeto oferece³², as habilidades transmidiáticas eleitas como prioritárias para este estudo. A filtragem foi feita por meio de: áreas do conhecimento (Língua, por focarmos em professores de Língua Portuguesa), etiquetas (utilizando dos marcadores: jornalismo, mídia e notícias), idade dos alunos entre 14 e 18 anos (idades dos discentes do ensino médio participantes da presente pesquisa) e não filtramos por idioma, embora tivéssemos essa opção, o que possibilitou o retorno de número maior de resultados.

Foram encontrados dois planos de atividades que abordam o tema desinformação, nomeadamente: “*Developing critical awareness of media content*”³³ e “*Being well-informed: tricks and tips about media*”³⁴. Em ambos os casos, as habilidades Mídia e Tecnologia, Ideologia e Ética e Narrativa e Estética foram mencionadas, assim como as habilidades principais e objetivos de cada uma, conforme a Tabela 2. Também fizemos uma análise de todas as outras atividades sugeridas, mas nenhuma aborda especificamente o tema da desinformação.

Scolari (2018) pondera que algumas das capacidades detectadas pelo *Transmedia Literacy Project* são marginais e apenas desenvolvidas por uma pequena quantidade de jovens, como é o caso das habilidades relacionadas com ideologia e valores. Em contrapartida, outras são mais comuns, como as capacidades de produção. Para Scolari (2018) esse é um dado de fundamental relevância para futuras ações de literacia transmídia, pois existe uma probabilidade maior de encontrar em sala de aula adolescentes com um elevado nível de habilidades em produzir conteúdos, mas com baixas habilidades ideológicas e éticas. Então, como eles poderão ter uma reflexão crítica sobre o próprio conteúdo que estão produzindo?

Câmara (2018) destaca, porém, que as habilidades comunicativas de leitura e produção de textos vão além das capacidades esperadas por meio da literacia transmídia, uma vez que esta se ocupa da formação de sujeitos capazes de curar e gerir conteúdos, selecionar fontes de informação, analisar dados, monitorar redes e transformar as informações em conhecimento. Já Kelles (2023) afirma que a literacia transmídia é uma vertente relevante para se combater a desinformação. Segundo a autora, isso se justifica pelo fato de a literacia transmídia enfatizar o papel do uso das tecnologias fora de sala de aula e aumentar o protagonismo dos jovens, não

³² Disponível em: https://transmedialiteracy.upf.edu/pt/search-a-didactic-card?field_tag_card_value_i18n%5B%5D=Journalism&field_tag_card_value_i18n%5B%5D=Media&field_tag_card_value_i18n%5B%5D=News&language=All.

³³ “Desenvolver consciência crítica sobre o conteúdo da mídia”, em tradução livre.

³⁴ “Estar bem informado: truques e dicas sobre mídia”, em tradução livre. Este plano em especial, possui a versão em português, intitulado de “Por detrás das notícias falsas”.

somente a partir do consumo e interpretação da mídia, mas também como produtores e divulgadores nos ambientes midiáticos contemporâneos. Tal perspectiva também aparece, por exemplo, nas atividades propostas no Kit Professor do *Transmedia Literacy Project*.

3.4 Letramentos e *fake news* na Base Nacional Comum Curricular³⁵: o campo jornalístico-midiático no ensino médio

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do ensino médio trabalha com duas perspectivas na área de Linguagens e suas Tecnologias: a de multiletramentos e a de novos letramentos. A primeira diz respeito às práticas de leitura e produção de textos que são construídos a partir de diferentes linguagens ou semioses, na medida em que se exige, cada vez mais na contemporaneidade, letramentos em diversas linguagens, como visuais, sonoras, verbais e mesmo corporais (Brasil, 2018).

Por outro lado, a concepção de novos letramentos trazida pelo documento remete a um conjunto de práticas específicas da mídia digital que opera a partir de uma nova mentalidade regida por uma ética diferente (Brasil, 2018). Sob este aspecto, é necessário cuidado para não causar confusão entre literacia midiática e digital. Enquanto a primeira se relaciona com a interpretação crítica de mensagens midiáticas e da própria mídia, a segunda se ocupa com habilidades em usar dispositivos digitais.

A BNCC da área de Linguagens e suas Tecnologias prioriza cinco campos de atuação social para a elaboração de planos pedagógicos em sala de aula, nomeadamente: vida social, práticas de estudo e pesquisa, atuação na vida pública, artístico e o campo jornalístico-midiático. Priorizamos este último, justamente por ser nele em que as discussões relacionadas às *fake news*³⁶ aparecem como diretrizes a serem seguidas pelas escolas do país. O campo é caracterizado pela compreensão da circulação de discursos e textos na mídia informativa como um todo, incluindo mídia impressa, televisiva, radiofônica e digital, e pelo discurso publicitário (Brasil, 2018).

Conforme o currículo, a exploração deste campo permite construir uma consciência crítica e seletiva com relação à produção e circulação de informações, posicionamentos e

³⁵ “Letramentos” e “*fake news*” são os termos utilizados pela BNCC. Por isso optamos por mantê-los neste capítulo.

³⁶ Desinformação e *fake news* serão tratados como sinônimos nas vezes em que a segunda expressão for mencionada na BNCC, já que o documento não deixa clara a distinção defendida entre os dois conceitos.

indicações ao consumo. Além disso, busca ampliar a participação e relação dos jovens com o trato à informação e opiniões distintas, que estão no cerne da esfera jornalística/midiática (Brasil, 2018). O objetivo é consolidar habilidades envolvidas na escuta, leitura e produção de textos que circulam, de modo a instigar o interesse dos alunos acerca dos fatos que ocorrem em suas comunidades, cidades e no mundo, que, de alguma maneira, afetam suas vidas (Brasil, 2018)

De acordo com o documento, a perspectiva analítica e crítica da leitura, escuta e produção de textos verbais é priorizada no ensino médio, pois os estudantes já possuem condições de participar de forma significativa de diversas práticas sociais que envolvem a linguagem. Dessa forma, cabe ao ensino médio alargar as referências estéticas, éticas e políticas que cercam a produção e recepção de discursos, de modo a ampliar as possibilidades de fruição, construção e produção de conhecimentos, de reflexão crítica e intervenção na realidade e de participação social dos jovens, nos âmbitos da cidadania, do trabalho e dos estudos (Brasil, 2018). Essa diretriz se relaciona precisamente com as noções de literacia apresentadas anteriormente, a tendo como um processo complexo de desenvolvimento de habilidades, transformando o conhecimento em prática na vida social.

A BNCC enfatiza que,

Do ponto de vista das práticas contemporâneas de linguagem, ganham mais destaque, no Ensino Médio, a cultura digital, as culturas juvenis, os novos letramentos e os multiletramentos, os processos colaborativos, as interações e atividades que têm lugar nas mídias e redes sociais, os processos de circulação de informações e a hibridização dos papéis nesse contexto (de leitor/autor e produtor/consumidor), já explorada no Ensino Fundamental. Fenômenos como a pós-verdade e o efeito bolha, em função do impacto que produzem na fidedignidade do conteúdo disponibilizado nas redes, nas interações sociais e no trato com a diversidade, também são ressaltados. (Brasil, 2018, p. 490)

O enfoque dado ao campo jornalístico-midiático no ensino médio em Língua Portuguesa e a maior flexibilidade curricular³⁷ são justificados pela base:

Diferentemente do Ensino Fundamental, para o Ensino Médio não há indicação de anos na apresentação das habilidades, não só em função da natureza mais flexível do currículo para esse nível de ensino, mas também, como já referido, do grau de autonomia dos estudantes, que se supõe alcançado. Essa proposta não mais impõe restrições e necessidades de estabelecimento de sequências (que já são flexíveis no Ensino Fundamental), podendo cada rede de ensino e escola organizar localmente as

³⁷ Embora a BNCC elabore as diretrizes, ela também determina que as escolas tenham autonomia para elaborarem os próprios currículos dentro de seus contextos (desde que sejam seguidas as diretrizes da base).

sequências e simultaneidades, considerados os critérios gerais de organização apresentados depois de cada campo de atuação. (Brasil, 2018, p.493)

O campo jornalístico-midiático espera que os alunos cheguem ao ensino médio com capacidades de compreender fatos e suas circunstâncias; ter ciência da impossibilidade de neutralidade absoluta no relato de fatos; adotar procedimentos básicos de checagem de informação; identificar diferentes perspectivas diante de questões de relevância social; avaliar argumentos utilizados e posicionar-se em relação a eles de maneira ética; identificar e denunciar discursos de ódio que envolvam desrespeito aos Direitos Humanos e; produzir textos jornalísticos variados, tendo em vista seus contextos de produção e características dos gêneros (Brasil, 2018).

A partir disso, no ensino médio, os jovens devem aprofundar a análise de interesses relacionados ao campo jornalístico-midiático, ter clara ciência do que é opinião e do que é fato, com destaque para o fenômeno da pós-verdade³⁸ e compreender que a mídia independente e plural é condição indispensável para a democracia (Brasil, 2018).

O campo jornalístico-midiático também deve ser trabalhado nos anos finais do ensino fundamental, mas a BNCC faz algumas diferenciações entre os dois níveis de ensino, considerando que, no ensino médio,

[...] as práticas que têm lugar nas redes sociais têm tratamento ampliado. Além dos gêneros propostos para o Ensino Fundamental, são privilegiados gêneros mais complexos relacionados com a apuração e o relato de fatos e situações (reportagem multimidiática, documentário etc.) e com a opinião (crítica da mídia, ensaio, *vlog* de opinião etc.). Textos, vídeos e podcasts diversos de apreciação de produções culturais também são propostos, a exemplo do que acontece no Ensino Fundamental, mas com análises mais consistentes, tendo em vista a intensificação da análise crítica do funcionamento das diferentes semioses. (Brasil, 2018, p. 495)

Conclui-se que, do ponto de vista de diretrizes, a BNCC tem se empenhado em estabelecer alternativas para que os temas da desinformação, mídia e notícias sejam levados à sala de aula. Apesar de haver um detalhamento dos objetivos e o que se pretende desenvolver junto aos estudantes, o documento carece de maior orientação, sobretudo, aos professores. Em outras palavras: o documento diz o que precisa ser feito ou seguido, mas não especifica como as diretrizes descritas podem ser empregadas em sala de aula. Por isso, a necessidade de maior

³⁸ A BNCC não define pós-verdade. Por isso, tomamos a definição do *Oxford Dictionary* que entende o fenômeno como o processo pelo qual as emoções têm mais relevância para a formulação da opinião pública do que a objetividade dos fatos. A expressão foi eleita a palavra do ano, em 2016, pelo mesmo dicionário.

atenção à formação contínua de docentes, quanto às constantes mudanças tecnológicas (Ferreira, 2023; Ongaro, 2023) para que sejam capazes de cumprir aquilo que se espera e é cobrado deles.

3.5 Limites e potencialidades da literacia (trans) midiática no contexto de desinformação e crise epistêmica

Boyd (2017) afirma que a criticidade estimulada acerca da mídia por meio de ações de educação e literacia midiática pode “sair pela culatra”, uma vez que também pode colaborar com a desconfiança generalizada acerca dos meios de comunicação, sendo esta uma das consequências da crise epistêmica. Mendonça et al. (2023) também fazem ponderações a respeito da efetividade de educar cidadãos quanto à utilização das mídias e consumo de informação. Para os autores, cartilhas ou manuais elaborados pensando em educar as pessoas a não cair em desinformação negligenciam o fato de que muitas pessoas desejam, deliberadamente, compartilhar algo que é falso por causa de interesses diversos, como políticos, econômicos ou pessoais.

Mendonça et al. (2023) delegam que ações desta natureza – embora necessárias – são apenas paliativas, já que não enfrentam o cerne das questões geradoras de desinformação na contemporaneidade, cujo problema é essencialmente político e comunicacional, e não cognitivo. Por isso, os autores sugerem que um adequado enfrentamento da situação passa por um fortalecimento democrático, com a remodelação dos confrontos políticos (que utilizam da desinformação em seus repertórios), assim como a revitalização pública de questões comuns capazes de enfrentar a crise epistêmica.

Chapman (2017) também reflete sobre as limitações das ações de educação midiática – mas reconhece seu valor – no cenário de desinformação, sobretudo, na perspectiva de compreender a desinformação também a partir das crenças, conforme discutido no capítulo anterior. Isso porque as pessoas formam opiniões e crenças por inúmeras razões complexas, e melhor preparar os cidadãos com habilidades cognitivas para analisar conteúdos e contextos não significa que eles o farão em todos os momentos, da mesma forma que razões cognitivas não devem vencer fatores morais e socioemocionais. Portanto, auxiliar as pessoas a desenvolver uma formação crítica para as mídias não deve ser algo determinante contra todas as doenças digitais, mas deve ser a primeira defesa (Chapman, 2017).

Nichols e LeBlanc (2023) fortalecem o argumento crítico sobre as limitações da educação midiática e dos processos para alcançá-la, no cenário de desinformação contemporâneo. Na visão dos autores, duas correntes são mais frequentemente acionadas: a nutrição da intencionalidade cívica, presente nas práticas de consumo de mídia em valores como agência, cuidado, persistência, consciência crítica e emancipação, além das perspectivas que trabalham para a cultivação de formas de raciocínio crítico que possibilitam práticas de leitura crítica para distinguir informações confiáveis de não confiáveis (Nichols; LeBlanc, 2023).

Para os autores,

[...] tais abordagens posicionam essas questões como problemas de representações assimétricas (abordáveis por meio da produção e mobilização de contrarrepresentações críticas) ou de representações enganosas (abordáveis por meio de estratégias mais refinadas para identificar conteúdos errôneos). Por mais impactantes que sejam, a nossa preocupação é que essas orientações possam ignorar dimensões importantes das tecnologias de mídia conectiva que são menos passíveis de análise representacional ou intervenção cívica por meio do “letramento”, mas que não estão menos implicadas na construção de crises públicas, como as “fake news” (Nichols; LeBlanc, 2023, p. 158).

É neste sentido que Nichols e LeBlanc (2023) propõem um olhar voltado aos ecossistemas midiáticos contemporâneos como um todo. Para os autores, essa visão é justificada por compreenderem que o ambiente midiático é composto por vários atores autônomos entre si. A defesa feita por esta abordagem passa pelo fato de que as práticas atuais de educação midiática já possuem fundamentos teóricos em seus estudos curriculares. Dessa forma, adotar uma postura ecológica para a literacia midiática, não significa a invenção de um novo subcampo, ou a criação de um novo conceito, mas a adoção dela por meio da ampliação de recursos já disponíveis nas pesquisas que têm sido desenvolvidas com a finalidade de trabalhar educação midiática e desinformação (Nichols; Le Blanc, 2023).

Para tanto, os autores acionam três conceitos para discutir a relação nesta perspectiva ecológica com a mídia: escala, agenciamento e performatividade. As perspectivas escalares possibilitam esclarecer a interação de momentos microinteracionais conforme eles se unem em situações macrossociais. Nichols e LeBlanc (2023) exemplificam essa ideia, com o atual cenário midiático, que é instanciado por atividades locais e não locais, porém, irreduzíveis a elas em um mesmo ambiente. Tal abordagem é muito ampla e complexa e, para tanto, as pesquisas que se debruçam neste assunto têm apontado para uma interrelação com agenciamentos multiescalares.

Os autores definem agenciamento como um arranjo de partes heterogêneas que se unem a fim de se tornarem participantes de agenciamentos maiores. Exemplo disso, um livro didático, que é parte de um agenciamento em uma sala de aula, mas também uma interface gráfica como parte do agenciamento de uma rede social. No caso da desinformação, ela pode emergir como uma ocorrência discreta na escala de uma interação usuário-mensagem. Todavia, as peças heterogêneas que as compõe estão distribuídas pelos agenciamentos multiescalares, que conformam o ambiente midiático mais amplo (*hardware, software*, instituições, trabalho humano, recursos naturais, etc.) (Nichols; LeBlanc, 2023).

Consequentemente, os agenciamentos são caracterizados pela performatividade, uma vez que estão sempre em movimento, de modo a produzir novas relações que as condicionam reiteradamente às atividades futuras a partir destas novas relações (Nichols; LeBlanc, 2023). Neste sentido, uma performatividade no cenário contemporâneo, parte da dinâmica relacional que produz tais relações como ponto de partida para a investigação e intervenção.

No contexto da educação midiática, as noções de escala, agenciamento e performatividade esclarecem ainda mais as diferenças entre um processo de aprendizagem que aborda as dinâmicas da desinformação na contemporaneidade como uma questão de literacia ou ecologia. A primeira se refere às estratégias e práticas associadas ao consumo, à produção ou à mobilização de textos. Já a segunda, localiza as relações dinâmicas e multiescalares que condicionam os ambientes midiáticos como locais de investigação e ação (Nichols; LeBlanc, 2023). Ou seja, a defesa feita pelos autores é sobre uma compreensão mais ampla dos ecossistemas midiáticos contemporâneos que abarcariam o problema da desinformação, não limitando a ela, iniciativas de educação e processos de letramento midiático.

Assim,

[...] sugerimos que essa postura de ecologia cívica da mídia oferece um caminho para superar os atuais impasses na educação midiática, mudando os termos do debate: de uma pedagogia centrada nos desafios representacionais das “fake news” e da política da “pós-verdade” para uma pedagogia sintonizada com a performatividade das plataformas que produzem não apenas o ambiente midiático que existe, mas também, por meio da investigação cívica e ativismo, o que está por vir e que ainda pode existir. (Nichols; LeBlanc, 2023, p. 173).

Conforme será apresentado na pesquisa exploratória acerca de currículos educacionais no Brasil e iniciativas internacionais voltados à educação midiática e desinformação, presente no próximo capítulo, a educação e o processo da literacia midiática têm sido adotados como o

ponto inicial para precaver e elucidar os riscos que a desinformação pode oferecer, além de demonstrar a eficiência que tais práticas possuem.

Reconhecemos o valor presente nas críticas sobre as práticas de educação midiática, principalmente, se levarmos em conta o caráter pragmático que a desinformação possui na contemporaneidade, junto à crise de confiança sobre instituições democráticas e de produção de conhecimento. Mas justamente o trabalho de educação midiática é o que pode recuperar esta confiança, estimulando os jovens ao consumo de informações em fontes confiáveis e desenvolvendo uma consciência crítica saudável sobre a mídia e demais instituições, de modo a fugir de um binarismo entre acreditar totalmente ou desconfiar totalmente sobre tudo.

A proposta de uma ecologia cívica da mídia de Nichols e LeBlanc (2023) aparenta oferecer potencialidades que ampliem as noções atuais quanto à educação midiática e desinformação, mas sugere um trabalho mais complexo que demanda uma percepção e compreensão prévia por parte dos cidadãos quanto ao papel da mídia na contemporaneidade, para ampliar seus entendimentos. Dessa forma, tal abordagem parece ser mais eficiente em lugares onde ações de educação midiática já vêm sendo desenvolvidas e surtindo efeitos, mesmo que em estágios iniciais.

4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A presente pesquisa é de natureza qualitativa, relativa a estudo de caso, além de um breve estágio quantitativo com a aplicação de questionários. De acordo com Martino (2018), pesquisas qualitativas oferecem importantes pistas para compreender a realidade, diferentemente dos estudos quantitativos, que buscam encontrar padrões presentes nela. Para Denzin e Lincoln (2006), pesquisas qualitativas requerem uma abordagem interpretativa do mundo por parte do investigador, a fim de entender os fenômenos conforme os significados que os indivíduos conferem a eles. Neste sentido, Vieira e Zouain (2005) destacam a relevância que depoimentos dos atores presentes nesta realidade possuem. Creswel (2007) ainda afirma que em pesquisas desta natureza, o ambiente objetivado pelo investigador é a fonte direta de dados e, o pesquisador, se caracteriza como o principal instrumento para a coleta de informações. Por isso, a pesquisa qualitativa preza pela descrição detalhada de fenômenos e de elementos que os envolvem a fim de melhor compreendê-los (Augusto; Souza; Dellagnelo; Cario, 2014).

Por sua vez, estudos quantitativos possuem o objetivo de medir ou calcular algum aspecto do comportamento humano (Martino, 2018). De acordo com o autor, uma das principais características de pesquisas quantitativas é a precisão dos resultados, já que geralmente, são realizadas a partir de questionários fechados, de modo a não oferecer espaço para respostas abertas ou longas, mas para assinalar alternativas.

Saber qual tipo de abordagem usar varia conforme os objetivos do estudo proposto (Martino, 2018). Em um estudo de caso, por exemplo, uma abordagem quantitativa para saber do uso de *smartphones* em sala de aula e a utilização que os estudantes fazem da tecnologia pode ser uma alternativa, já que o objetivo seria buscar padrões sobre o comportamento e perspectivas dos alunos (Martino, 2018). Já no caso de um estudo qualitativo – seguindo o mesmo exemplo – o objetivo poderia ser outro, por exemplo, saber quais características os alunos possuem e quais diferentes usos fazem dos *smartphones* em sala de aula.

Com base nisso, esta pesquisa pretende analisar de que maneira professores de Língua Portuguesa do ensino médio de uma escola pública, por meio de um estudo de caso na Escola Estadual João de Souza Gonçalves, em Botelhos (MG), acionam didaticamente noções de literacia midiática à luz de diretrizes da BNCC, em seus planos de ensino para discussões relacionadas à desinformação em sala de aula.

Para tanto, o presente estudo propõe uma abordagem metodológica dividida em três fases principais, a saber:

1. Fase exploratória.
2. Trabalho de campo (estudo de caso).
3. Tratamento e análise do material.

A fase exploratória se refere à revisão bibliográfica desta pesquisa, bem como o mapeamento de cartilhas voltadas à educação midiática e desinformação (que será apresentada no tópico 4.1 intitulado “Pesquisa exploratória: mapeamento de currículos educacionais no Brasil com foco em desinformação”).

A presente pesquisa possui aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Minas Gerais (COEP/UFMG), sob o CAAE 78720524.3.0000.5149, cuja pesquisadora responsável é a professora Geane Carvalho Alzamora.

O pesquisador é egresso da unidade escolar, onde fez todo o ensino médio entre os anos de 2016 e 2018. Por já conhecer vários professores e membros da direção, ainda durante a elaboração do projeto de pesquisa, entramos em contato com a diretora da escola para marcarmos um encontro presencial para falar sobre a pesquisa e propor que o estudo pudesse ser realizado na unidade de ensino.

Prontamente a direção nos deu o aval e indicou quais docentes são responsáveis pelas turmas do ensino médio. No total, são três professoras. A partir disso, entramos em contato com cada uma delas e agendamos uma reunião para apresentarmos a proposta de pesquisa e fazê-las o convite de participação no estudo. Todas aceitaram participar. Contudo, ao longo da pesquisa, uma delas se mudou de cidade e não pôde continuar na investigação.

No que se refere ao trabalho de campo, a primeira etapa foi realizar entrevistas em profundidade com as docentes participantes do estudo a fim de traçar um diagnóstico sobre possíveis práticas didáticas voltadas à desinformação. Também a título de diagnóstico, realizou-se três grupos focais com estudantes do 1º, 2º e 3º ano do ensino médio, com o intuito de compreender, principalmente, qual o consumo midiático e informacional destes jovens.

Com base nos resultados obtidos pelas entrevistas, elaborou-se a proposta de oficinas que foram realizadas junto às professoras durante o mês de setembro de 2024, a fim de oferecer recursos teóricos e metodológicos, além de proporcionar um espaço de discussão e trocas para desenvolverem um plano de aula que abordou o tema da desinformação.

Após as oficinas, as docentes elaboraram o supracitado plano de aula. A abordagem ficou a critério das professoras, a fim de que tivessem total autonomia neste estágio. Posteriormente, os três planos foram analisados à luz do campo jornalístico-midiático presente na BNCC, para avaliar em que medida se deu a articulação entre os planos e as diretrizes nacionais. As dimensões e habilidades transmidiáticas (Scolari, 2018) também foram um operador analítico dos planos. Ao final, os estudantes participantes das aulas responderam a um questionário a título de avaliação quanto à dinâmica empregada. Neste mesmo período, foi realizada outra entrevista com as professoras com o intuito de ouvir a avaliação delas sobre a participação no estudo: viabilidades, inviabilidades, potencialidades, dificuldades, etc.

Destaca-se que não optamos pela realização de observação participante por considerarmos que a presença do pesquisador em sala de aula poderia intimidar tanto os alunos quanto as professoras. Além disso, este foi, inclusive, um dos pontos abordados nas entrevistas e as professoras foram unânimes em concordar com este procedimento. Uma delas afirmou que não se sentiria confortável com a presença do pesquisador na aula. As demais afirmaram que não se sentiram desconfortáveis, mas concordaram que a presença do investigador poderia limitar a participação e o desempenho dos alunos durante o experimento.

A Tabela 3 organiza os procedimentos metodológicos adotados.

Tabela 3 - Síntese dos procedimentos metodológicos

Fase 1 - exploratória	Fase 2 – trabalho de campo: estudo de caso Escola Estadual João de Souza Gonçalves	Fase 3 – tratamento e análise do material
Procedimentos 1. Pesquisa bibliográfica. Objetivo: contextualizar a pesquisa, bem como enquadrar teórica e metodologicamente os conceitos e perspectivas que balizam o presente estudo.	Procedimentos Diagnóstico 1. Entrevista com as professoras de Língua Portuguesa do Ensino Médio da Escola Estadual João de Souza Gonçalves. Objetivo: ouvir as professoras quanto a possíveis	Procedimentos 1. Análise dos resultados obtidos por meio das entrevistas com as professoras.

2. Pesquisa exploratória de cartilhas sobre educação midiática e desinformação. Objetivo: mapear cartilhas voltadas à educação midiática e desinformação, de modo a contextualizar iniciativas e propostas que articulam ambos os temas.	abordagens em sala de aula sobre o tema desinformação; saber dos possíveis desafios e potencialidades de se trabalhar o tema; compreender o consumo midiático e informacional das docentes. 2. Grupos focais com os estudantes. Objetivo: compreender e descrever qual o comportamento dos estudantes nos ambientes digitais, bem como a opinião deles com relação a determinadas figuras públicas e com a própria escola. Preparação didática: oficinas 3. Oficinas com as professoras. Objetivo: oferecer recursos teórico-metodológicos às professoras para que elaborassem os planos de aula sobre desinformação. As oficinas foram, prioritariamente, elaboradas com base nos resultados obtidos por meio das entrevistas.	2. Descrição e análise dos resultados obtidos por meio dos grupos focais.
---	--	--

	Resultados: elaboração dos planos de aula 4. Elaboração dos planos de aula pelas três docentes participantes do estudo. Objetivo: elaboração do plano de aula que aborde necessariamente o tema desinformação com os alunos. Aplicação 5. Aplicação da aula elaborada. Objetivo: fazer com que as professoras apliquem o plano de aula elaborado com base nas oficinas realizadas. Avaliação 6. Aplicação de questionário aos alunos. Objetivo: analisar a avaliação dos alunos quanto à aula ministrada. 7. Entrevista final com as professoras;	3. Análise dos planos de aula à luz das diretrizes do campo jornalístico-midiático da BNCC. 4. Codificação e interpretação dos resultados obtidos por meio dos questionários que serão aplicados aos alunos.
--	---	--

	Objetivo: ouvir as professoras sobre toda a participação na pesquisa, impressões, desafios, viabilidades, inviabilidades de determinadas questões, etc.	5. Análise e interpretação dos resultados obtidos por meio das entrevistas finais com as professoras.
--	---	--

Fonte: elaborada pelo autor (2024).

4.1 Pesquisa exploratória: mapeamento de currículos educacionais com foco em desinformação

Com o intuito de mapear currículos³⁹ educacionais e outros materiais afins, realizou-se uma pesquisa exploratória para traçar um cenário que apresente iniciativas voltadas às práticas de educação midiática focadas na desinformação. Para Malhotra (2001), a pesquisa exploratória serve em casos em que é necessário definir com maior precisão determinado problema.

No mesmo sentido, Severino (2016) afirma que os estudos exploratórios buscam levantar informações a respeito de um objeto de pesquisa, a fim de delimitar um campo de trabalho, de modo a realizar um mapeamento de condições de manifestação do objeto a ser estudado. Neste caso, o estudo exploratório deve ser conduzido no estágio inicial de uma pesquisa mais ampla, cujo objetivo é esclarecer e diagnosticar um cenário ou um problema e gerar mais informações capazes de motivar estudos com problematizações mais profundas (Zikmund, 2000).

Tal perspectiva vai ao encontro das contribuições de Martino (2018), em que atribui à pesquisa exploratória o papel de uma quase “pré-pesquisa”, cuja ideia é realizar um mapeamento prévio do terreno objetivado durante a pesquisa principal. Mattar (2001) ainda complementa este raciocínio ao dizer que o planejamento de uma pesquisa exploratória é

³⁹ Nesta pesquisa, currículos, guias e cartilhas serão tratados como sinônimos pelo fato de todos trazerem diretrizes ou sugestões pedagógicas relacionadas à educação midiática e desinformação.

flexível e versátil, com o levantamento em fontes secundárias, estudos de casos selecionados e observação informal.

Desta forma, o mapeamento de cartilhas educacionais voltadas às práticas de educação midiática e desinformação foi realizado em duas etapas. Primeiro, buscou-se levantar exemplos de currículos e programas nacionais no cenário mundial, para uma contextualização mais ampla. O objetivo foi descrever de que maneira iniciativas internacionais relacionadas à desinformação, tendo a educação midiática como alternativa para mitigar seus efeitos, têm sido realizadas. Na segunda, direcionou-se a pesquisa de currículos e os resultados para o cenário latino-americano e, mais detalhadamente, o brasileiro.

Inicialmente, a pesquisa seria realizada por meio do repositório acadêmico Periódicos Capes, no recorte temporal entre 2017 (ano em que a BNCC implementa as preocupações relacionadas às *fake news* nas práticas de linguagens, definidas no campo jornalístico-midiático no currículo pedagógico) e 2024, momento em que o presente estudo foi realizado. A busca foi feita por meio de palavras-chaves em português, inglês e espanhol. Considerou-se o português para o levantamento do material no cenário brasileiro; espanhol para a coleta do material no cenário latino-americano e inglês para o mapeamento de iniciativas no cenário global. A Tabela 4 apresenta as expressões pesquisadas.

Tabela 4 - Palavras-chaves utilizadas na pesquisa exploratória

Português	Espanhol	Inglês
Currículos Educação Midiática e desinformação Brasil	<i>Curriculum educación en medios y desinformación América Latina</i>	<i>International Media Education and disinformation curricula</i>
Guias Educação Midiática e desinformação Brasil	<i>Guías educación en médios y desinformación América Latina</i>	<i>International guides Media Education and disinformation</i>
Cartilhas Educação Midiática e desinformação Brasil	<i>Folletos educación em médios y desinformación América Latina</i>	<i>International Booklets Media Education and disinformation</i>

Fonte: elaborada pelo autor (2024).

Todavia, os resultados levantados por meio do Periódico Capes se demonstraram limitados a estudos, artigos e produção acadêmica relacionados ao assunto, o que não atendia

aos objetivos desta pesquisa exploratória, de levantar currículos relacionados à desinformação e educação midiática.

Dessa forma, optou-se por realizar o levantamento por meio de outros buscadores, porém, manteve-se o recorte temporal e palavras-chave. Elegeu-se o *Google* e o *Bing* como buscadores da pesquisa, por serem os mais utilizados no Brasil, com 95,3% e 3,3%, respectivamente, conforme o relatório Digital Brasil 2024, realizado pelo DataReportal⁴⁰. Os resultados foram praticamente os mesmos nos dois motores de busca, no entanto, a quantidade de material foi muito maior do que a encontrada no Periódico Capes.

Foi possível mapear iniciativas por meio de notícias, projetos vinculados a universidades e materiais, como currículos e planos de aula produzidos por institutos de educação, todos relacionados ao emprego da educação midiática frente a desinformação. O trabalho de curadoria dos resultados foi feito com base na pertinência dos materiais para os objetivos da presente pesquisa exploratória.

A Organização das Nações Unidas para a Educação (UNESCO), desde 2011, tem trabalhado com uma dupla perspectiva relacionada ao desenvolvimento de ações voltadas à educação midiática: a alfabetização⁴¹ midiática e informacional (*Media and Information literacy*). No mesmo ano, a entidade publicou o Currículo de Alfabetização Midiática e Informacional para a Formação de Professores⁴².

O documento foi desenvolvido desde 2008 e revisado por especialistas de vários países até a publicação em inglês, em 2011. As diretrizes previstas no currículo partem de dois tópicos: 1) trabalha as matrizes curriculares e competências com a Alfabetização Midiática e Informacional de maneira ampla e perspectivas gerais do assunto com os professores e; 2) propõe módulos centrais e complementares do currículo. Conforme o documento, a “formação de professores representa o componente de uma abrangente estratégia para fomentar sociedades alfabetizadas em mídia e informação e para promover a cooperação internacional” (Wilson et al., 2013, p. 10).

Embora o currículo não aborde especificamente desinformação, trata-se de um documento que oferece inúmeras sugestões de atividades que podem ser executadas tanto na formação de educadores quanto na aplicação das mesmas premissas a alunos visando uma

⁴⁰ Disponível em: <https://v4company.com/blog/marketing-digital/digital-brasil-2024>

⁴¹ Conforme já explicado, a utilização do termo “alfabetização” foi uma opção de tradução para o português, do documento original em inglês, no qual a expressão se apresenta como “*literacy*”.

⁴² Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000246421>

perspectiva crítica de mensagens midiáticas e seu consumo, sobretudo, no cenário contemporâneo.

Também em 2013, a UNESCO publicou, em inglês, o currículo *Media and Information Literacy: policy and strategy guidelines*, (Grizzle et al., 2013) cuja versão em português foi lançada em 2016. O documento traz perspectivas mais amplas e indica estratégias para a formulação e empregabilidade de ações voltadas à educação midiática. No primeiro momento o documento aponta alguns programas nacionais em países dos cinco continentes habitáveis. Posteriormente, sugere a formulação de determinadas estratégias públicas, como a captação de recursos, análise do contexto social, cultural e político para a implementação de ações. Além disso, elucida desafios, como a falta de habilidade de professores e alunos em lidar com dispositivos midiáticos e a obtenção de parcerias para elaboração de planos e subsídios eficazes para a promoção da educação midiática.

Em 2022, o Conselho Europeu publicou o currículo *Media Literacy for Global Education: toolkit for youth multipliers*, este, sem a versão em português. O documento oferece sugestões de atividades a educadores de jovens, com a reunião de informações práticas com base em perspectivas de literacia midiática focada no campo da educação global. Além disso, o currículo apresenta planos de atividades detalhados que podem ser empregados por docentes em sala de aula como a análise de informações, incluindo desinformação, leitura crítica e produção de mensagens midiáticas, análise de algoritmos, participação ativa nas sociedades, entre outros.

Desde 1993, por meio de uma colaboração entre o Departamento de Estado dos Estados Unidos, Seções de Assuntos Públicos das embaixadas dos EUA e ministérios dos Negócios Estrangeiros, os Conselhos Americanos para a Educação Internacional, existe o *Media Literacy Program* (MLP). A iniciativa promove a criação de currículos personalizados e testados em campo, a fim de atender às necessidades de agentes interessados na promoção de noções ligadas à educação midiática e, em especial, à desinformação, desde 2016.

O programa também promove *workshops* e oferece cursos para pessoas de várias idades, tendo como público-alvo estudantes, educadores e jornalistas. Os participantes adquirem habilidades relacionadas à literacia midiática, incluindo o pensamento crítico, identificação e combate à desinformação e também ao envolvimento do discurso cívico na internet. Além disso, as ações promovem criticidade a respeito da credibilidade de informações on-line e de que maneira compartilhar tais habilidades e conhecimentos nas escolas. Conforme dados

disponibilizados no site do Conselho Europeu, o programa, até 2024, já atendeu mais de 10 mil estudantes e professores em 38 países.

No que se refere a programas internacionais voltados à educação midiática com foco na desinformação, a Finlândia é um dos exemplos mais bem sucedidos. De acordo com o *Media Literacy Index*, um observatório de literacia midiática do *Open Society Institute*, de Sófia, na Bulgária, a Finlândia, por seis anos consecutivos – entre 2017 e 2023, com exceção de 2020, devido a pandemia quando não houve a avaliação – ficou em primeiro lugar como o país mais preparado para lidar com a desinformação em toda a Europa.

Em 2013, o país implementou a primeira política pública de educação midiática que foi revisada em 2019, dando maior atenção à desinformação, principalmente, na educação básica. O currículo intitulado *Media literacy in Finland: national media education policy* (Salomaa; Palsa, 2019) é a principal diretriz nacional de combate à desinformação por parte do governo finlandês. O currículo elucida pontos importantes para fomentar o pensamento crítico sobre o papel da mídia, de modo a descrever os pontos fortes e os princípios que norteiam práticas voltadas à educação midiática. O documento estimula as discussões em sala de aula sobre assuntos pertinentes à contemporaneidade, como a desinformação, trabalha habilidades que permitam os alunos identificar informações falsas e oferece suporte pedagógico e educacional sobre a participação cívica de crianças e adolescentes com o uso ético da informação.

Em Portugal, existe o Plano Nacional Literacia Midiática⁴³, enquadrado pelo Plano Nacional de Leitura e pela Comissão Interministerial que o coordena. Publicado em fevereiro de 2024, o plano traça e apresenta objetivos voltados à execução do desenvolvimento de ações de literacia midiática entre os anos de 2024 e 2029. Os objetivos são divididos em cinco eixos, são eles:

Eixo 1: Promover o acesso a níveis mais elevados de literacia mediática, através do desenvolvimento do espírito crítico e de competências complexas de leitura. Promover o trabalho dos conceitos fundamentais de literacia mediática nos currículos do ensino básico, secundário e superior e na formação de adultos. Capacitar profissionais e atualizar pessoas mediadoras e docentes, através de formação contínua e continuada. Associar as competências de literacia midiática à criatividade, resolução de problemas e colaboração. Preparar as cidadãs e os cidadãos para o uso adequado das tecnologias baseadas na inteligência artificial

43

Disponível em: https://www.pnl2027.gov.pt/np4/file/3766/PLANO_ESTRAT_GICO_LITERACIA_MEDI_TICA_24.pdf.

em:

responsável, promovendo uma visão crítica e informada das oportunidades, dos riscos, das limitações e do impacto social proporcionados por estas tecnologias.

Eixo 2: Combater a **desinformação** (grifo nosso), investir em instrumentos de verificação permanente da verdade da informação e aumentar a resiliência da população à desinformação. Prevenir o discurso de ódio, nomeadamente nas redes sociais, em diferentes setores. Promover mecanismos de formação, regulamentação e investigação que garantam o uso seguro da internet. Promover a centralidade do jornalismo de qualidade em detrimento de outras formas de informação que não garantem fiabilidade. Manter a confiança nas instituições e nos órgãos políticos, baseada num pensamento crítico informado.

Eixo 3: Melhorar a colaboração entre sectores, de forma a garantir que os recursos são reconhecíveis, potenciados e partilhados. Garantir a ligação entre a investigação e a ação, para a sociedade em geral e com grupos específicos. Propor regulamentação para empresas de plataformas digitais e orientações para sectores que ainda não dispõem de mecanismos de controlo, bem como de avisos de utilização segura. Articular políticas, estratégias e ações com parcerias internacionais.

Eixo 4: Monitorar sistematicamente a implementação do plano e aferir o seu cumprimento e eficácia, de acordo com os objetivos definidos. Fomentar investigação atualizada que permita conhecer os impactos das medidas em desenvolvimento, acompanhando a evolução do uso de novas tecnologias em diferentes contextos. Criar um sistema de certificação de medidas desenvolvidas, sejam internas às instituições, sejam destinadas ao público em geral.

Os resultados da presente pesquisa exploratória também levaram ao programa de educação midiática que tem sido desenvolvido na Sérvia. No país, a introdução da educação midiática no ensino básico começou em 2013 e tem se aperfeiçoado. Desde de 2018, a Sérvia realiza um congresso anual a respeito do tema para promover debates entre educadores, jornalistas, especialistas da área de tecnologia, além de articular a coordenação entre ministérios, instituições e organizações internacionais relevantes para a discussão.

No mesmo ano, o país, com apoio da União Europeia formou um grupo para trabalhar na elaboração de um guia de educação midiática voltado a professores da educação pré-universitária (equivalente ao ensino médio brasileiro). O guia foi publicado em 2020⁴⁴, e 18

⁴⁴ Disponível em: <http://www.medijskapismenost.net/>

curtas foram produzidos relacionados à educação midiática e veiculados em meios de comunicação de serviço público sérvio (Rachid, 2021). O guia produzido é direcionado para estudantes, professores e jornalistas. Os aspectos trabalhados variam de ética na mídia, autorregulação, serviços públicos de comunicação e estratégias de convencimento, muitas vezes, empregadas por informações potencialmente falsas para enganar leitores.

No cenário latino-americano, destacamos a Rede Interuniversitária Euro-Americana de Pesquisa em Competências Midiáticas para a Cidadania, a Rede Alfamed. Com mais de 240 pesquisadores de 19 países, a proposta da iniciativa é colaborar com investigações, projetos de extensão, produção e difusão do conhecimento relacionado à educação midiática. Em 2021, a rede publicou o Currículo Alfamed de formação de professores em educação midiática, que teve como editora o Instituto Palavra Aberta.

O documento, assim como a UNESCO, trabalha as perspectivas de literacia midiática e informacional conjuntamente e traz uma série de explicações teóricas e conceituais sobre educação midiática, linguagens, meios de informação, cultura participativa, entre outros. A desinformação tem especial atenção na apresentação das diferenças entre opinião e informação; tipos de desinformação (informações distorcidas, retiradas de contexto, etc.) e estratégias para combate à desinformação.

O guia, sob o aspecto da desinformação, também apresenta propostas de atividades a serem realizadas em sala de aula, como levar exemplos de opinião, informação falsa e verdadeira e incentivar os alunos a buscar e comparar fontes, procurar por palavras aleatórias em diferentes buscadores e comparar os resultados, além de sugerir o uso de recursos visuais para a realização de tarefas. As atividades sempre são propostas ao menos em dupla para fomentar o cooperativismo entre os alunos. Neste cenário, o professor assume o papel de mediador e promove a autonomia dos estudantes.

Santos e Aguaded (2023) apresentam um breve percurso de construção do Currículo Alfamed que foi alinhado ao currículo da UNESCO e sintetizam tópicos norteadores para o guia latino-americano, conforme apresenta a Figura 6:

Figura 6 - Percurso de Construção do Currículo Alfamed à luz do currículo da UNESCO

Temas gerais	Módulos específicos
• Conhecimento da competência da mídia e seu contexto histórico. • Dimensões e indicadores de competência de mídia. • Competência de mídia em diferentes contextos (formais, informais e não formais). • Conhecimento e análise de mídias tradicionais e emergentes. • Novas funções e interações do usuário. • Cidadania digital e participação responsável na mídia. • A representação da mídia como reflexo da sociedade atual. • Raça, etnia, identidade cultural, identidade de gênero e estereótipos em contextos midiáticos e digitais. • Diversidade e inclusão em ambientes de mídia. • Conhecimento e avaliação das principais linguagens e códigos dos media e tecnologias digitais. • As estratégias narrativas que as mídias digitais implicam e as formas atuais de se relacionar com elas. • A publicidade. Seus formatos, a mensagem publicitária e sua difusão. • Os riscos e oportunidades da Internet no contexto educacional. • Análise crítica da informação. “Notícias falsas”, desinformação e ferramentas para verificação de notícias falsas. • Abordagem de Big Data e Inteligência Artificial, avaliando seu impacto na sociedade e suas aplicações ao contexto educacional. • Gestão da privacidade e segurança na navegação e utilização da Internet e redes sociais. • Ensino e aprendizagem de competências de mídia	• Módulo 1. Alfabetização midiática e informacional: justificativa, conceituação e contextos.
	• Módulo 2. Da mídia tradicional à mídia emergente.
	• Módulo 3. Cultura participativa e prosumidores na era do compartilhamento
	• Módulo 4. Representação na mídia e informação: Valores e emoções
	• Módulo 5. Linguagens nas novas mídias e informações.
	• Módulo 6. Publicidade
	• Módulo 7. Oportunidades e desafios na Internet
	• Módulo 8. Informação, desinformação e suas implicações
	• Módulo 9. Segurança digital, privacidade e cidadania digital
	• Módulo 10. Competência e aprendizagem de mídia

Fonte: Aguaded, Ponce e Santos, 2021 (adaptado).

Além disso, os resultados levaram de volta às iniciativas presentes no currículo da UNESCO de Alfabetização midiática e informacional: diretrizes para a formulação de diretrizes e estratégias (Grizzle et al., 2016). Um deles é o programa Escola e Mídia, desenvolvido pelo Ministério da Educação da Argentina, ainda no ano de 2000. A iniciativa prevê a reunião de grupos interessados, como organizações de mídia (canais de TV, jornais, revistas e teatro) e empresas privadas, sobretudo para patrocinadores e anunciantes de mídia. As iniciativas oferecem treinamento para professores, ações em escolas, eventos orientados aos alunos e até mesmo treinamento comunitário (Grizzle et al. 2016 *apud* Morduchowicz, 2009).

Ao comparar as atenções relacionadas à educação midiática entre os casos europeus e latino-americanos, nota-se uma certa discrepância de iniciativas governamentais. Enquanto na Europa programas têm sido institucionalizados para a empregabilidade de ações educativas frente à desinformação no ambiente escolar, na América Latina as iniciativas são bem mais tímidas, do ponto de vista governamental, sendo restrita a formulação de currículos por parte de entidades interessadas no tema, como é o caso da Alfamed.

Embora ofereça contribuições relevantes que podem ser adaptadas, ainda não é capaz de contemplar especificidades locais, culturais, sociais e econômicas das distintas realidades latino-americanas. Justamente, essas diferenças podem ser o grande desafio para a criação e aplicação de iniciativas, isto é, a impossibilidade da aplicação de um mesmo currículo em realidades diferentes à espera de que os resultados serão os mesmos.

No Brasil, as preocupações na elaboração de currículos e cartilhas voltadas à educação midiática e desinformação começaram entre 2017 e 2018, sobretudo, com a institucionalização do tema por meio da Base Nacional Comum Curricular neste período. O documento, que é a principal diretriz pedagógica no Brasil, reconheceu o tema *fake news*⁴⁵ como objeto de interesse da área de linguagens, na educação básica (ensinos infantil, fundamental e médio), sobretudo, em Língua Portuguesa por entender que a disciplina oferece recursos que estimulam a interpretação de texto e linguagens (Brasil, 2018).

Especialmente, a educação midiática é citada no campo de atuação jornalístico-midiático. Para a BNCC, o campo citado é caracterizado

[...] pela circulação dos discursos/textos da mídia informativa (impressa, televisiva, radiofônica e digital) e pelo discurso publicitário. Sua exploração permite construir uma consciência crítica e seletiva em relação à produção e circulação de informações, posicionamentos e induções ao consumo (Brasil, 2018, p. 480)

Segundo o documento, o intuito é criar habilidades a crianças e jovens para aprender com o senso crítico e responsabilidade do consumo e uso de informações na era digital, de modo a promover o protagonismo e autonomia dos estudantes em suas escolhas cotidianas, isto é, aplicar seus conhecimentos no dia a dia (Brasil, 2018).

A Tabela 5 sintetiza as diretrizes trazidas pela BNCC no que se refere à maneira como o tema *fake news* deve ser empregado em sala de aula na disciplina de Língua Portuguesa. Ressalta-se que esta tabela será um dos operadores analítico sobre os planos de aula que serão elaborados pelas docentes.

⁴⁵ Conforme mencionado anteriormente, o documento não faz uma distinção entre *fake news* e desinformação. Dessa forma, todas as menções à expressão *fake news* feitas pelo documento são consideradas, pela presente pesquisa, como sinônimo à desinformação.

Tabela 5 - Objetivos e habilidades esperadas pelo campo jornalístico-midiático

Campo jornalístico-midiático	
Práticas: leitura, escuta, produção de textos (orais, escritos, multissemióticos) e análise linguística/semiótica	
1.	Analisar os processos humanos e automáticos de curadoria que operam nas redes sociais e outros domínios da internet, comparando os feeds de diferentes páginas de redes sociais e discutindo os efeitos desses modelos de curadoria, de forma a ampliar as possibilidades de trato com o diferente e minimizar o efeito bolha e a manipulação de terceiros.
2.	Acompanhar, analisar e discutir a cobertura da mídia diante de acontecimentos e questões de relevância social, local e global, comparando diferentes enfoques e perspectivas, por meio do uso de ferramentas de curadoria de informação (como agregadores de conteúdo) e da consulta a serviços e fontes de checagem e curadoria de informação, de forma a aprofundar o entendimento sobre um determinado fato ou questão, identificar o enfoque preponderante da mídia e manter-se implicado, de forma crítica, com os fatos e as questões que afetam a coletividade.
3.	Atuar de forma fundamentada, ética e crítica na produção e no compartilhamento de comentários, textos noticiosos e de opinião, memes, <i>gifs</i> , remixes variados etc. em redes sociais ou outros ambientes digitais.
4.	Analisar formas contemporâneas de publicidade em contexto digital e peças de campanhas publicitárias e políticas (cartazes, folhetos, anúncios, propagandas em diferentes mídias, <i>spots</i> , <i>jingles</i> etc.), explicando os mecanismos de persuasão utilizados e os efeitos de sentido provocados pelas escolhas feitas em termos de elementos e recursos linguístico-discursivos, imagéticos, sonoros, gestuais e espaciais, entre outros, e destacando valores e representações de situações, grupos e configurações sociais veiculadas, a fim de desconstruir eventuais estereótipos e proceder a uma avaliação crítica da publicidade e das práticas de consumo
5.	Analisar, discutir, produzir e socializar, tendo em vista temas e acontecimentos de interesse local ou global, notícias, fotodenúncias, fotorreportagens, reportagens multimidiáticas, documentários, infográficos, podcasts noticiosos,

artigos de opinião, críticas da mídia, *vlogs* de opinião, textos de apresentação e apreciação de produções culturais (resenhas, ensaios etc.) e outros gêneros próprios das formas de expressão das culturas juvenis (*vlogs* e podcasts culturais, *gameplay*, etc.), em várias mídias, vivenciando de forma significativa o papel de repórter, analista, crítico, editorialista ou articulista, leitor, vlogueiro e *booktuber*, entre outros.

Fonte: BNCC (2018) adaptado.

Embora indique quais procedimentos possam ser realizados no ambiente escolar, o documento deixa escapar a maneira como tais ações podem ser feitas, como, por exemplo, o fornecimento de sugestões de atividades pré-elaboradas para auxiliar o trabalho dos professores em sala de aula.

Por outro lado, a BNCC incentiva a autonomia das escolas na formulação de suas próprias iniciativas e formulação de novos currículos (Spinelli; Santos, 2019). Porém, tal cenário pode dificultar a realização de ações por parte dos docentes em empregar e cumprir as diretrizes colocadas pela BNCC, já que não há uma formação contínua ou preparação destes profissionais em lidar com aspectos da educação midiática no cenário contemporâneo de desinformação, tampouco direcionamentos concretos são apontados no currículo.

Este é um dos pontos referenciados na Estratégia Brasileira de Educação Midiática (EBEM), um documento que apresenta políticas públicas voltadas ao segmento. Lançada em outubro de 2023, a EBEM foi elaborada com base em uma consulta pública que recebeu mais de 400 contribuições e está alinhada com as diretrizes da BNCC. A formação continuada de profissionais da educação e multiplicadores⁴⁶ aparece no item 3.2 do documento e ressalta a necessidade da realização da formação continuada voltada à educação midiática a estes agentes. As iniciativas previstas pela EBEM são:

1. Formação inicial: fomento e articulação, direta ou indiretamente, junto às Instituições de Ensino Superior, incluindo universidades públicas e privadas, para projetos de extensão voltados à formação de docentes do ensino básico, bem como apoio à criação de disciplinas e/ou qualificação do ensino de educação midiática em cursos de Pedagogia, Comunicação, Biblioteconomia, Licenciaturas e demais áreas afins, incorporando-a aos currículos.

⁴⁶ O documento compreende como multiplicadores profissionais de saúde, assistência social, segurança pública, organizações da sociedade civil e lideranças comunitárias.

2. Qualificação continuada: disponibilização de cursos e outros conteúdos de ensino de qualidade relacionados às diversas competências e habilidades da educação midiática nas plataformas digitais do MEC, a exemplo da Plataforma AVAMEC, para qualificação continuada profissionais da educação de todo o país.
3. Cursos para multiplicadores: realização de cursos de educação midiática para agentes considerados multiplicadores em potencial, a exemplo de trabalhadores da saúde, assistência social, segurança pública, lideranças comunitárias, atletas, entre outros, em parceria com órgãos públicos, academia e sociedade civil.

A desinformação⁴⁷ aparece em duas estratégias específicas elaboradas para a educação básica. Uma delas, é a realização da Olimpíada contra a Desinformação, projeto desenvolvido pelos Ministérios da Educação e da Ciências, Tecnologia e Inovação. O objetivo é mobilizar estudantes do ensino médio com atividades científicas que incentivaram a leitura crítica sobre a mídia, circulação de informações falsas e exercício da cidadania digital no contexto de desinformação (Brasil, 2023).

Além desta, a EBEM também elaborou o Hackathon de Combate à Desinformação que foi realizado em 2023. A ação se centrou em mitigar os efeitos da desinformação relacionados às vacinas, com a participação de alunos da educação básica, de modo a incentivá-los a encontrar soluções criativas para atender a este objetivo.

Embora esforços governamentais estejam sendo realizados para trabalhar questões de educação midiática e desinformação no ambiente escolar, todo o processo ainda é embrionário, com diretrizes ainda muito abrangentes e pouco específicas para o cenário de cada região e especificidades das escolas brasileiras.

O Guia da Educação Midiática (Ferrari; Machado e Ochs, 2020) foi elaborado e publicado pelo EducaMídia e pode servir como um material complementar às diretrizes presentes tanto na BNCC quanto às iniciativas já realizadas ou previstas pela EBEM. A desinformação e *fake news*⁴⁸, no guia do EducaMídia, são citados no segundo capítulo intitulado de “A Escola e Seu Tempo”. São apresentadas algumas dicas de como identificar uma informação falsa, após analisar fonte, autoria, contexto, impacto e a possível intencionalidade

⁴⁷ Na EBEM, o conceito utilizado já passa ser o de desinformação e não o de *fake news*.

⁴⁸ O guia faz uma diferenciação entre desinformação e *fake news*: o primeiro é compreendido para tratar qualquer conteúdo falso, enganoso, impreciso, etc. Já o segundo, se refere a um tipo específico de desinformação, que teria a intencionalidade da falsidade como principal ponto.

por trás de uma informação. Conforme o relatório do EducaMídia de 2023, o guia teve mais de 15 mil downloads no ano.

Um ponto que difere o Guia da Educação Midiática da BNCC e da EBEM é justamente a disponibilização de atividades práticas que são apresentadas ao final da cartilha. Cada atividade sugerida apresenta o objetivo, a habilidade pretendida a ser desenvolvida, o segmento (o ano escolar indicado para a atividade) e o objetivo curricular e midiático. Além de explicar detalhadamente como cada atividade pode/deve ser feita, o guia ainda sugere um modelo de avaliação que pode auxiliar o trabalho docente em sala de aula, na abordagem do tema desinformação.

Os resultados da presente pesquisa exploratória também levaram a planos de aulas já elaborados e disponíveis gratuitamente a professores de todo o Brasil. A plataforma digital Nova Escola oferece uma série de planos de aula, de diferentes disciplinas como Língua Portuguesa, Inglês, Geografia e Ciências, que tratam de desinformação. A plataforma faz parte da Associação Nova Escola que existe desde 2015. Atualmente, a associação conta com mais de 600 planos de aula gratuitos de diferentes áreas do conhecimento, todos alinhados à BNCC.

O Nova Escola possui dois planos de aula voltados à educação midiática e desinformação específicos para Língua Portuguesa, que foram elaborados e disponibilizados desde 2019. O primeiro intitulado de “Notícia on-line: discussão sobre *fake news*”⁴⁹ foca em auxiliar os alunos a analisarem a estrutura e funcionamento de textos noticiosos e hiperlinks, além de estimular a escrita hipertextual. O plano também aborda propostas editoriais, como o sensacionalismo, para auxiliar os discentes a identificar recursos utilizados por criadores de informações falsas e, portanto, identificar informações potencialmente falsas. O segundo plano intitulado de “*Fake news*: como trabalhar em sala de aula”, as atividades abordam uma discussão sobre as diferenças entre notícias (fatos⁵⁰) e opinião, com a apresentação de alguns textos sugeridos para auxiliar o trabalho do professor.

Outros planos de aula também trabalham de maneira detalhada o tema desinformação. Na disciplina de Inglês, no qual os alunos são estimulados a interpretar e identificarem informações potencialmente falsa e, em Ciências, com debates sobre terraplanismo com a apresentação de evidências que mostram o contrário, em conjunto com os argumentos e “teorias” que sustentam a ideia de que a Terra seja plana. A proposta é estimular o debate entre

⁴⁹ Disponível em: <https://novaescola.org.br/plano-de-aula/3174/noticia-online-discussao-sobre-fakenews>

⁵⁰ O plano assume a noção de notícia como sendo algo correspondente a fatos, isto é, fatos noticiados.

os alunos em sala de aula. Além dos planos, a plataforma possui um acervo de reportagens que dão dicas de como introduzir o tema desinformação em aulas do ensino básico.

Observa-se que a implementação do assunto na BNCC trouxe marcos significativos para as preocupações relacionadas à educação midiática e desinformação, no Brasil, desde 2018. A institucionalização do tema serviu não apenas como o reconhecimento de uma urgência, como também levantou a preocupação de entidades educacionais neste cenário que passaram a elaborar conteúdo próprio e disponibilizá-lo a interessados.

Apesar disso, um levantamento realizado pelo setor de educação da agência de verificação, Lupa, em março de 2024, revelou que, nos currículos pedagógicos do ensino médio dos 27 estados brasileiros mais o Distrito Federal, foram criadas 746 novas disciplinas, porém, apenas 34 abordam educação midiática e desinformação. O levantamento compreende o período pós novo ensino médio. Conforme a agência, o dado é preocupante, já que um dos objetivos da reforma é justamente tornar o ensino mais relevante para o contexto atual, onde, entre outras questões, a desinformação aparece como emergência.

O levantamento mostrou que a abordagem de educação midiática e desinformação é predominante na área de Linguagens. Em Brasília, as disciplinas curriculares citadas são: Introdução à análise do discurso, Tecnologias Digitais e uma específica sobre a prática de *fact checking* tendo como referência o serviço de checagem Fato ou Fake do Grupo Globo⁵¹. Em outros estados, disciplinas como Leitura e Compartilhamento no Mundo Virtual, em Minas Gerais; Juventude Conectada em Ação, no Mato Grosso; Cidadania Digital, no Distrito Federal e Cibercultura, em Pernambuco, são exemplos de abordagens diretas relacionadas à educação midiática e desinformação.

Posto isso, há de se reconhecer que as iniciativas no Brasil ainda são imaturas no sentido de verificar o impacto de tais ações. Faltam números que apresentem o real impacto que tanto os currículos quanto as iniciativas trouxeram efetivamente no combate à desinformação. É evidente que os esforços ainda são recentes e a mensuração de possíveis impactos só deve ser realizada a médio e longo prazo como nos casos europeus, por meio de entidades especializadas como o *Open Society Institute*.

De acordo com Costin (2020), as avaliações de escalas são feitas por meio de experimentos em pequena escala e, posteriormente, com um grupo de controle. A autora

⁵¹ Disponível em: <https://g1.globo.com/fato-ou-fake/>

reconhece que, com a BNCC e todos demais currículos alinhados a ela, fazer uma mensuração não seria tão desafiador não fossem as especificidades do ensino escolar brasileiro. São cerca de 48 milhões de alunos em 170 mil escolas, portanto, identificar os impactos e mensurá-los será um processo extremamente desafiador, já que os resultados em determinadas regiões do país podem não ser os mesmos em outras (Costin, 2020).

Apesar disso, as diretrizes e materiais disponíveis focados à educação midiática e desinformação, no Brasil, oferecem alternativas promissoras, sobretudo, se alinhadas com a formação contínua de professores e atualizações do material pedagógico e o fomento de mais iniciativas no cenário nacional.

4.2 Estudo de caso: Escola Estadual João de Souza Gonçalves

Segundo Yin (2014), o estudo de caso é uma investigação empírica que pretende investigar um fenômeno contemporâneo dentro do contexto da vida real, especialmente, quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos. Ainda de acordo com o autor, o estudo de caso enfrenta uma situação tecnicamente única, em que existirá muito mais variáveis de interesse do que pontos de dados.

Yin (2014) destaca que as evidências de um estudo de caso pode vir de seis fontes distintas: documentos, registros em arquivo, entrevistas, observação direta, observação participante e artefatos físicos. Tomamos como procedimentos metodológicos, as entrevistas que, na visão do autor, constituem como uma fonte essencial para obter dados em um estudo de caso, já que é possível obter respostas diretamente com pessoas presentes em um ambiente estudado.

A escolha pelos docentes de Língua Portuguesa se dá primordialmente por ser uma área do conhecimento apontada pela BNCC como responsável por levar discussões relacionadas à desinformação à sala de aula, de modo a considerar aspectos interpretativos de textos e outras formas de linguagens. No ensino médio, especialmente, quando as discussões visam o desenvolvimento do pensamento crítico aos estudantes.

Acreditamos que realizar um estudo de caso com docentes de Língua Portuguesa é importante para problematizar estas questões e avaliar de que maneira as noções de literacia midiática são acionadas em seus planos de aula para tratar o tema desinformação. A escolha por Botelhos, cidade de cerca de 15 mil habitantes, localizada no Sul de Minas Gerais, se dá pelo

fácil acesso que o pesquisador possui com a escola haja vista ser egresso da unidade, mas principalmente, por constatarmos lacunas de estudos realizados que abordem o tema nesta escola.

O pesquisador já realizou um estudo exploratório na unidade em 2021, com professores das áreas de linguagens, ciências humanas e biológicas. O objetivo da investigação foi diagnosticar o nível de habilidade que professores e alunos do ensino médio tinham em identificar informações verdadeiras e falsas. Um dos diagnósticos foi que o tema desinformação jamais havia sido tratado de maneira didática em sala de aula. Mas o assunto já apareceu após participações de alunos em determinadas aulas, que rapidamente citaram o assunto e isso desencadeou em algumas discussões em diferentes disciplinas, entretanto, de maneira espontânea e informal.

A Escola Estadual João de Souza Gonçalves é a única que oferece a modalidade do ensino médio dentro do perímetro urbano de Botelhos, considerando tanto a rede pública quanto privada. Também existe a Escola Estadual Afonso Romão de Siqueira, porém, esta unidade fica no distrito de Palmeiral. Por motivos de viabilidade tanto logística quanto relacionada ao cronograma da pesquisa, optou-se por realizar o estudo somente na Escola Estadual João de Souza Gonçalves, já que ela também atende a maior parcela de estudantes do município.

Até 2023, de acordo com dados do QEdu⁵², a escola tinha 650 alunos matriculados, somando anos finais do ensino fundamental, ensino médio, Educação para Jovens e Adultos (EJA) e Educação Especial. Especificamente, no ensino médio, eram 362 matrículas, representando pouco mais de 55% de todos os alunos matriculados na unidade. No mesmo período, a título de comparação, o número de matrículas do ensino médio na Escola Estadual Afonso Romão de Siqueira era de 89.

Com base em dados de 2019 – pela falta de informações mais atualizadas – o aprendizado em Língua Portuguesa entre os alunos do 3º⁵³ ano do ensino médio está pouco abaixo do que é considerado minimamente adequado pelas metas do “Todos Pela Educação”, sendo considerado um nível básico de aprendizado. Todavia, nota-se que a escola teve uma melhora significativa em dois anos (2017-2019). A Figura 8 ilustra também o aprendizado em matemática.

⁵² Portal de dados educacionais sobre a educação básica brasileira, onde é possível levantar informações de escolas específicas. Disponível em: <https://qedu.org.br/sobre>.

⁵³ Único recorte cujos dados estão disponíveis até a dissertação deste trabalho.

Figura 7 - Nível de aprendizado em Língua Portuguesa por alunos do ensino médio da Escola Estadual João de Souza Gonçalves (2017-2019)⁵⁴

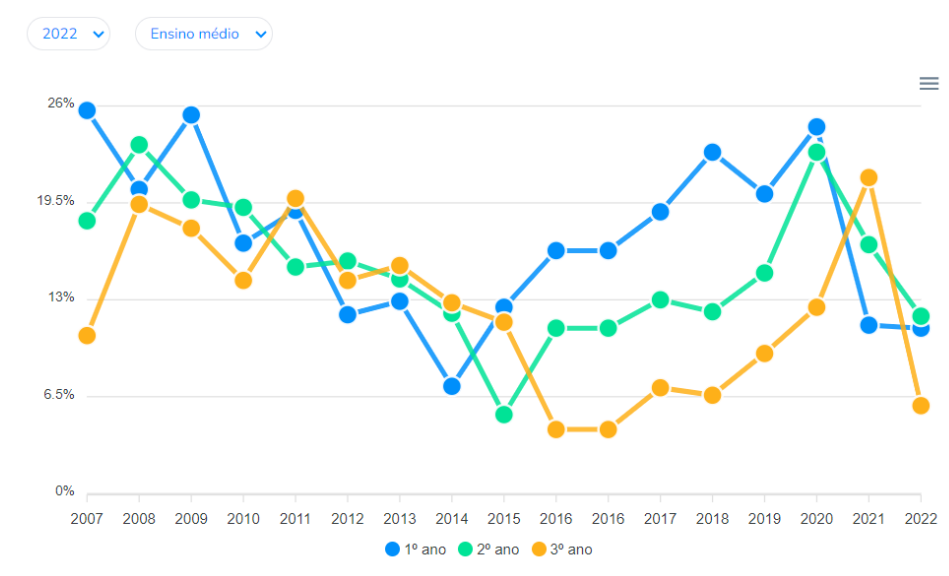


Fonte: QEdu (2024).

Já no que se refere ao rendimento escolar, a taxa de aprovação da escola é de 89,5% no ensino médio (2022). No que tange à taxa de abandono, o número chega a 8% e a de reprovação de apenas 2,5%. Quanto à evolução da distorção idade-série, no ensino médio, isto é, se existe atraso escolar, é possível notar uma queda de rendimento a partir de 2020, primeiro ano com limitações impostas pela pandemia. A distorção ficou em 10%, o que significa que a cada 100 crianças, 10 estavam com atraso escolar de dois anos ou mais. A Figura 9 apresenta a evolução do rendimento dos estudantes desde 2007.

⁵⁴ A cor verde foi ancorada na Meta 3 do Todos Pela Educação, de que 70% dos alunos deveriam apresentar aprendizado adequado e a cor amarela de que ainda se está um pouco abaixo desse percentual. Já a cor laranja, na visão de que é insucesso se menos de 50% dos alunos demonstra aprendizado adequado. Por fim, a cor vermelha ilustra que a grande maioria dos alunos não apresenta um bom nível de aprendizagem. Disponível em: <https://qedu.org.br/escola/31123951-ee-joao-de-souza-goncalves/aprendizado>

Figura 8 - Evolução da distorção idade-série



Fonte: QEdu (2024).

4.3 Diagnóstico

4.3.1 Entrevistas com docentes

O objetivo foi realizar um diagnóstico com as professoras. Conforme já apresentado, seja no cenário nacional ou local, a desinformação é um fator de preocupação para a maioria dos professores do ensino médio, no entanto, o emprego didático parece ser um desafio. Os roteiros das entrevistas foram montados a fim de saber mais sobre como possíveis discussões relacionadas à desinformação e se práticas de educação midiática foram empregadas em sala de aula; saber dos desafios e ouvir a opinião das docentes quanto a este tema, além de descrever o consumo midiático e informacional de cada uma.

Marconi e Lakatos (2007) afirmam que as entrevistas possibilitam uma melhor compreensão do indivíduo entrevistado acerca do objeto estudado. Marconi e Lakatos (2007) ainda dizem que existem diferentes tipos de entrevistas que variam conforme os objetivos da pesquisa. Para o presente estudo, optou-se pelas entrevistas padronizadas ou estruturadas. Dessa forma, o investigador seguiu um roteiro (anexo 1) estabelecido previamente com perguntas predeterminadas.

Para tanto, elaborou-se um roteiro de perguntas semiestruturado, pois, de acordo com Martino (2018), abordagens desta natureza permitem conhecer o pensamento do entrevistado, dando margem de liberdade para as próprias considerações dele, inclusive, sobre assuntos correlatos ao tema principal da entrevista, mas sem perder o foco do assunto norteador.

O roteiro foi dividido em três tópicos: 1. Trabalho didático sobre desinformação em sala de aula; 2. Desafios e potencialidades de se trabalhar o tema desinformação em sala de aula; 3. Consumo midiático das professoras. No total, o roteiro teve 18 perguntas, mas nem todas foram feitas, assim como outras questões foram levantadas pelo pesquisador conforme as entrevistas se desenvolveram.

4.3.2 Grupo focal com estudantes

O objetivo foi diagnosticar o comportamento dos alunos nos ambientes midiáticos digitais. Saber por onde costumam se informar; meios utilizados; nível de engajamento em assuntos pertinentes à comunidade (escolar e botelhense) e o nível de confiança sobre instituições democráticas, sobretudo, por ser ano eleitoral. O grupo focal contou apenas com a participação dos alunos e do pesquisador, sem a presença das docentes, de modo a evitar possíveis induções nas respostas.

Segundo Martino (2018) o grupo focal é um método de natureza qualitativa no qual o investigador analisa a opinião de um grupo de pessoas com pelo menos uma característica em comum a respeito de um determinado tema. De acordo com o autor, em um grupo focal, as conversas são conduzidas por um moderador – o pesquisador, por exemplo. O principal objetivo é observar as opiniões criadas nas interações e os posicionamentos sobre as questões colocadas (Martino, 2018).

Pátaro e Calsa (2020) em uma revisão da literatura acerca de grupo focal, identificaram três categorias distintas de utilização do método desde sua criação, em meados de 1920, nos Estados Unidos, em estudos sobre marketing: a) como fonte principal de dados; b) como procedimento preliminar e; c) como técnica complementar de investigação. Interessa à presente pesquisa o segundo tipo de categorização, já que o objetivo foi o de traçar um diagnóstico com os estudantes e, conforme os autores, o grupo focal como procedimento preliminar, permite ao pesquisador obter conhecimentos necessários à elaboração de outros instrumentos de pesquisa

e dar suporte para programas de treinamentos e/ou intervenção em uma realidade (Pátaro; Calsa, 2020).

Pátaro e Calsa (2020) e Gatti (2012) afirmam que, historicamente, os objetivos de um grupo focal se modificaram, assim como sua utilização. Usado inicialmente em pesquisas de marketing ou publicidade, em comunicação, a fim de compreender o comportamento de consumidores, o método passou a ser aplicado em outras áreas do conhecimento, como sociologia, psicologia social, antropologia cultural e, desde o início dos anos 2000, também na educação (Gatti, 2012).

O percurso histórico e bibliográfico do método também sugere ações amplamente utilizadas em pesquisas por meio de grupo focal ao longo das décadas (Pátaro; Calsa, 2020). São eles: os grupos focais devem ser formados com no mínimo seis e, no máximo, oito pessoas; os participantes não devem se conhecer e estarem presentes em um lugar neutro.

Todavia, Pátaro e Calsa (2020) problematizam tais questões e afirmam que as convenções de realização de grupos focais devem incidir sobre os objetivos da pesquisa e das condições de realização do estudo. Dessa forma, ao invés de diretrizes prescritivas, os autores acreditam que as convenções relacionadas à realização de grupos focais devem se sobressair no momento de elaborar a proposta que melhor atenda aos objetivos da investigação.

As críticas de Pátaro e Calsa (2020) recaem, especialmente, ao número de participantes de um grupo focal, a necessidade de serem pessoas desconhecidas entre si e estarem presentes em um local neutro. Conforme os autores, um maior número de participantes pode oferecer mais perspectivas e enriquecer os resultados coletados, já que o número de interações também tende a ser maior.

Grupos focais formados por participantes que se conhecem permitem aproximar a pesquisa de campo aos momentos rotineiros, fazendo com que as interações entre os participantes estimulem a troca de ideia e o diálogo entre eles (Cátaro; Calsa, 2020). O mesmo ocorre no local de realização do grupo focal: um lugar comum dos participantes possibilita a valorização de elementos presentes naquele contexto (Cátaro; Calsa, 2020).

No que diz respeito ao desenvolvimento de um grupo focal, Martino (2018) afirma que um roteiro deve ser montado a fim de assegurar que as discussões não fujam do objetivo central da proposta. A partir disso, o autor aponta três momentos de desenvolvimento para a aplicação do método: a) aquecimento; b) discussão principal e; c) encerramento. O aquecimento diz

respeito ao primeiro contato do pesquisador com os participantes. É o momento em que questões mais gerais devem ser levantadas para instigar reflexões introdutórias e iniciar as discussões. Também é o instante em que os objetivos da pesquisa devem ser apresentados, assim como as questões éticas, como o sigilo das informações que serão obtidas. Agir de maneira descontraída também pode ajudar a fim de deixar o participante mais confortável (Martino, 2018).

A discussão principal deve emergir no momento em que o moderador (pesquisador) considerar que o grupo já obteve um entrosamento suficiente para afunilar em questões mais específicas sobre o tema estudado. Uma das funções mais importantes do moderador neste estágio é não deixar que as discussões sejam monopolizadas entre uma ou duas pessoas e incentivar a participação de outros integrantes (Martino, 2018).

Finalmente, o estágio de encerramento. Neste momento, o moderador deve pedir as considerações do grupo quanto às discussões levantadas. O tempo é um fator importante para administrar os debates e as questões levantadas.

Desta forma, a proposta de grupo focal da presente pesquisa segue as contribuições de Catáro e Calsa (2020) e Martino (2018). No entanto, foram realizados três grupos focais: um em uma turma do primeiro, segundo e terceiro ano. Cada grupo focal teve a duração média de 50 minutos (mesmo tempo de uma aula, todavia, em todos os casos, ultrapassamos alguns minutos, que foram concedidos, gentilmente, pelo docente que daria aula sequente), com a média exata de 24 estudantes. Foram 22 alunos no segundo e terceiro ano, além de 28 na turma do primeiro ano.

A dinâmica foi dividida em três momentos. Primeiro, foram apresentados os objetivos da pesquisa e os procedimentos éticos. Posteriormente, foram feitas as seguintes perguntas aos estudantes: **o que a escola representa para você? Que tipo de assunto você mais gosta de ver em aula? Você se sente seguro na escola?** Na reunião de recrutamento, as professoras disseram que informações falsas sobre ataques à escola foram um problema, em março de 2023. O propósito da última pergunta foi ouvir os alunos quanto às informações falsas a respeito do ocorrido. Porém, sem mencionar especificamente o episódio dos ataques. Este estágio durou cerca de 15 minutos em cada grupo.

Depois, foi apresentado aos estudantes as fotografias de alguns jornalistas, influenciadores digitais e políticos. O objetivo foi o de estimular o debate entre os estudantes e oferecer um espaço para exporem suas opiniões. Este estágio teve duração média de 30 minutos.

Em alguns casos, os estudantes ficavam bastante reativos em expor um pensamento e se posicionar a respeito das imagens apresentadas. Nestes casos, o pesquisador pediu aos alunos que definissem, em uma palavra, o que achavam de cada figura. Isso facilitou o andamento das discussões, já que foi possível intervir com perguntas e ajudar os estudantes a formular e expressar suas opiniões. As figuras públicas utilizadas foram:

1. **Felipe Neto:** justificada por ser um dos principais influenciadores do Brasil e ter sido eleito uma das 100 personalidades mais influentes na internet, de acordo com a *Time*, em 2020. Além disso, Felipe Neto é conhecido por seus posicionamentos políticos mais alinhados ao viés progressista.
2. **William Bonner:** justificada por ser o jornalista/âncora de telejornal mais popular no Brasil, conforme pesquisa publicada pelo Instituto Reuters, em abril de 2023.⁵⁵
3. **Alexandre de Moraes:** justificada por, na época, ser presidente do Tribunal Superior Eleitoral.
4. **Átila Iamarino:** justificada por ser um divulgador científico com quase quatro milhões de seguidores se somados os números de plataformas como Instagram, X e YouTube. Iamarino ficou conhecido por refutar e comprovar a falsidade de informações falsas sobre o coronavírus durante a pandemia de Covid-19.
5. **Nikolas Ferreira:** justificada por ter sido o deputado federal mais votado nas eleições de 2022 e por ser uma das principais figuras do conservadorismo brasileiro, principalmente, entre os jovens.
6. **Nando Moura:** justificada por ser um youtuber com mais de 3 milhões e 400 mil seguidores no canal (abril de 2024⁵⁶), na plataforma e se posicionar de maneira crítica tanto contra a direita quanto a esquerda. Todavia, Moura ficou conhecido por ser mais alinhado ao conservadorismo no início da carreira como influenciador.
7. **Danilo Gentili:** justificado por ser o humorista responsável pelo principal canal de programa televisivo no Youtube, com mais de 12 milhões e 100 mil inscritos (abril de 2024⁵⁷), chamado The Noite, no qual é apresentador do programa de mesmo

⁵⁵ Disponível em: <https://mediatalks.uol.com.br/2023/04/07/conheca-os-jornalistas-mais-populares-no-brasil-e-em-outros-5-paises/>

⁵⁶ Momento em que os grupos focais foram realizados. No momento em que esta dissertação foi finalizada (novembro de 2024), o número subiu para 3,5 milhões de seguidores.

⁵⁷ Momento em que os grupos focais foram realizados. No momento em que esta dissertação foi finalizada (novembro de 2024), o número subiu para 12,9 milhões.

nome. Gentili também é conhecido por fazer declarações alinhadas ao conservadorismo.

8. **Lula:** justificada por ser o atual presidente do Brasil e principal figura da esquerda brasileira.
9. **Bolsonaro:** justificada por ser o ex-presidente da república e principal figura da direita brasileira.

Por fim, foram feitas algumas perguntas aos discentes a fim de compreender melhor qual o consumo midiático dos grupos e percepções sobre determinadas questões. Para tanto, foi elaborado também um roteiro (anexo 2) de 20 perguntas baseadas nos seguintes eixos: consumo midiático e informacional; impressões sobre o ambiente escolar; possíveis aulas já recebidas sobre desinformação; e o engajamento dos estudantes em projetos realizados pela escola, além do interesse em questões relevantes para o município, em especial, as eleições de 2024. Foi questionado, por exemplo, quem pretendia votar (entre aqueles que já possuem idade para tal) e o que achavam do modo como as eleições são feitas no Brasil, por meio da urna eletrônica.

4.4 Oficinas para docentes

A escolha em propor a realização de oficinas vai ao encontro de alternativas apontadas pelo Ministério da Educação com relação à formação contínua em educação midiática voltada a docentes. Em entrevista à Agência Brasil, em março de 2023, o secretário de Políticas Digitais, João Brandt, fez a seguinte afirmação:

Apostamos na educação midiática tanto do ponto de vista formal como informal, tanto em parceria com o MEC, na articulação com as secretarias de educação, quanto em relação a atividades de promoção de cursos, **oficinas** (grifo nosso), conteúdos mais rápidos como chave para enfrentamento do problema no país.

O objetivo das oficinas foi oferecer recursos teórico-metodológicos às docentes quanto aos conceitos relacionados à desinformação, educação e literacia (trans) midiática e apresentar exemplos de iniciativas já realizadas no Brasil e no mundo focadas em trabalhar o fenômeno desinformativo em sala de aula. A ideia foi promover a discussão entre as professoras – mediada pelo pesquisador – para elaborarem o plano de aula e utilizar das oficinas como um espaço de trocas e colaboração mútua.

Para elaborar o conteúdo das oficinas, priorizamos questões levantadas pelas próprias professoras durante as entrevistas. Seguimos também as diretrizes do Currículo para Formação de Professores em Alfabetização Midiática e Informacional, da UNESCO (Wilson et al., 2013), o Guia de Educação Midiática do EducaMídia (Ferrari; Machado e Ochs, 2020), além de planos de aulas específicos de Língua Portuguesa que abordam a desinformação ou termos congêneres.⁵⁸

Para tanto, utilizou-se do material levantado por meio da pesquisa exploratória (ver Capítulo 4, tópico 4.1), sobretudo, os planos intitulados “*Fake news: como trabalhar em sala de aula*” voltado para o quarto ano do ensino fundamental e “*Notícia on-line: discussão sobre fake news*”, voltado para o sétimo ano do ensino fundamental. Ambos do Instituto Nova Escola. Além deles, os planos “*Developing critical awareness of media content*”⁵⁹ e “*Being well-informed: tricks and tips about media*”⁶⁰ do *Transmedia Literacy Project*⁶¹. Estes planos servirão como exemplos às professoras nas oficinas para oferecer ideias a fim de que elaborarem as próprias propostas.

Além disso, autores de trabalhos relacionados à desinformação citados no Capítulo 2 serviram como sustentação teórica para a apresentação de conceitos e tipos de conteúdos desinformativos (Allcott; Gentzkow, 2017, Alzamora; Andrade, 2019, Araújo, 2021, Ribeiro; Paes, 2021 e Wardle; Derakhshan, 2017). Por fim, o material elaborado para as oficinas também segue as diretrizes pertinentes trazidas pela BNCC, no campo jornalístico-midiático (ver Tabela 5).

Priorizamos quatro unidades do currículo da UNESCO; duas no Módulo 1 e duas no Módulo 2⁶². Ressalta-se que estas unidades e módulos não foram essencialmente propostos nas oficinas. Eles apenas serviram como balizadores para adequarmos a nossa proposta à realidade da presente pesquisa e, sobretudo, às questões de interesses apresentadas pelas professoras nas entrevistas. A descrição dos módulos, unidades e objetivos de aprendizagem da UNESCO são a seguinte:

⁵⁸ Em alguns planos de aula, especialmente os elaborados pelo Nova Escola, o termo utilizado é *fake news*.

⁵⁹ “Desenvolver consciência crítica sobre o conteúdo da mídia”, em tradução livre.

⁶⁰ “Estar bem informado: truques e dicas sobre mídia”, em tradução livre.

⁶¹ Nos casos dos planos de aula do *Transmedia Literacy Education*, as aulas não eram de Língua Portuguesa, mas, sim, de Linguagens e disponibilizados na versão em português.

⁶² No total, o documento é composto por 11 módulos de formação em literacia midiática e informacional a professores.

Módulo 1:

Unidade 1: Alfabetização midiática e informacional: uma orientação.

Objetivos de aprendizagem:

- Entender e descrever as funções das mídias e de outros provedores de informação quanto ao acesso à informação e ao conhecimento, à autoexpressão e à participação em processos democráticos.
- Identificar as condições necessárias para que as mídias e outros provedores de informação cumpram essas funções.

Unidade 4: AMI, Ensino e Aprendizagem.

Objetivos de aprendizagem:

- Identificar as maneiras como a AMI pode aprimorar o processo de ensino e aprendizagem.
- Explorar as abordagens pedagógicas associadas à AMI.
- Desenvolver atividades específicas que utilizam essas abordagens pedagógicas.

Módulo 2:

Unidade 3: Como são produzidas as notícias?⁶³

Objetivos de aprendizagem:

- Descrever os critérios usados na avaliação do valor das notícias ou na utilidade de divulgação de eventos, pessoas e ideias.
- Discutir criticamente os princípios básicos ao fazer juízos de valor na escolha ou na elaboração das notícias.

Unidade 4: O processo de desenvolvimento de notícias: para além das cinco questões da notícia.

⁶³ Tomamos como referência a notícia jornalística que, na perspectiva da UNESCO, diz respeito à comunicação de informações sobre eventos atuais por meio impresso, transmitido boca a boca ou pela internet a terceiros ou a um público de massa.

Objetivos de aprendizagem:

- Descrever o processo de desenvolvimento da reportagem a partir da pauta, passando pela coleta de dados até chegar à redação final.
- Entender os princípios centrais da disciplina da verificação como algo distinto do jornalismo opinativo, e como eles se aplicam ao processo de desenvolvimento de notícias.
- Analisar como os relatos das notícias podem aplicar as técnicas de verificação de modo a cumprir com os padrões jornalísticos de veracidade e precisão.
- Entender e descrever a relação entre jornalistas, novas fontes, editores sênior e proprietários das mídias

As escolhas são justificadas por serem os tópicos e unidades que melhor atendem aos objetivos da presente pesquisa. Já os planos de aula que serviram como exemplos para que as professoras elaborassem suas próprias aulas, foram selecionados após uma busca por filtros oferecidos pelos sites dos projetos. No caso do Nova Escola, os planos foram filtrados pela disciplina de Língua Portuguesa. Destaca-se que era possível também filtrar pelo ano escolar, mas como o projeto apenas disponibiliza planos que vão da creche até o nono ano do ensino fundamental, consideramos relevante um levantamento geral, já que não tínhamos a opção de filtrar somente pelo ensino médio. Com isso, foram encontrados 1562 planos de aula.

Feita a primeira filtragem, o site possibilita que a busca seja feita por meio de palavras chaves. Dessa forma, utilizamos “*fake news*” e “desinformação”. Foram encontrados dois planos com base na expressão *fake news* (cujos títulos foram citados acima) e nenhum com a expressão “desinformação”. Os dois planos abordam as seguintes questões: gênero de notícias; estímulo à análise crítica de notícias e os objetivos por trás de uma informação; busca e comparação de notícias acerca do mesmo assunto em fontes diferentes; o que é *fake news*; como identificar uma *fake news*; diferenças entre fato, opinião e boato.

Já as buscas realizadas por planos de aulas elaborados pelo *Transmedia Education Project*, foram filtradas por meio das habilidades transmidiáticas, áreas de aprendizagem, marcação, idade do adolescente (neste caso, as turmas em que as docentes lecionam) e a linguagem (idioma). A Figura 10 ilustra as seleções em cada uma das categorias:

Figura 9 - Filtros usados para o levantamento dos planos de aula no site do *Transmedia Literacy Project*

PESQUISAR UM CARTÃO DE APRENDIZAGEM

Fonte: *Transmedia Literacy Project* (2024).

Também foram encontrados dois planos de aula. Neles são discutidos assuntos como: avaliação crítica de informações recebidas e de suas fontes; análise crítica sobre conteúdo satírico (que possui potencial desinformativo); proposta de dinâmicas nas quais os alunos criam uma informação falsa e justificam o motivo de não ser verdadeira; comparação de fontes; classificação das informações em relação aos diferentes tipos de conteúdos desinformativos, etc.

Por fim, no Guia de Educação Midiática do EducaMídia, elegeu-se quatro⁶⁴ atividades sugeridas pelo documento para trabalhar desinformação em sala de aula, são elas: as atividades 1, 2, 4 e 12. Os temas abordados em cada uma das propostas são variados, como: discussões sobre o aquecimento solar, movimento antivacina, terraplanismo, análise crítica de informações e fontes, além de dicas de como reconhecer uma informação falsa. Todas as atividades são propostas para anos finais do ensino fundamental e/ou para o ensino médio. Após realizado este levantamento, ficou evidente uma falta de material mais consolidado acerca da desinformação para ser trabalhado com o ensino médio e servir como suporte para a prática docente no ambiente escolar.

⁶⁴ No total, são 15 atividades sugeridas pelo documento. As propostas são variadas e trabalham com inúmeras perspectivas relacionadas à educação midiática, como: produção de memes, reconhecimento de propaganda, análise e produção de infográficos, análise de imagens, etc. Interessou-nos apenas as atividades que tratam, em alguma medida, o tema desinformação.

Finalmente, a Tabela 6 sintetiza o conteúdo a ser trabalhado em cada uma das oficinas. A carga foi de oito horas, divididas em dois encontros de quatro horas, durante duas semanas.

Tabela 6 - Conteúdo a ser ministrado nas oficinas

Oficina	Conteúdo e dinâmica
Oficina 1 Data: a definir.	Unidade 1 – Universo semântico da desinformação: educação midiática Carga: 4 horas. Ementa: propõe-se elucidar os conceitos relacionados à desinformação e educação midiática, além apresentar iniciativas voltadas ao fenômeno desinformativo por meio de práticas educacionais. Conteúdo - Apresentação dos conceitos relacionados à desinformação e seus diferentes tipos. - Apresentação do conceito de educação midiática e sua importância no combate à desinformação. - Apresentação dos exemplos de planos de aulas para que possamos conhecer algumas iniciativas e saber como trabalhar desinformação em sala de aula. Todo o material de suporte ficará à disposição das professoras. No entanto, elas não precisam ler ou estudar esse material. Todo conteúdo será sintetizado pelo pesquisador e apresentado na oficina. - Discussão entre os professores mediada pelo pesquisador a respeito dos exemplos apresentados. A mediação do pesquisador

	seguirá as seguintes questões: o que acharam dos exemplos? Consideram pertinentes? Achem que seriam aplicáveis nesta escola? Esses exemplos ajudaram a esclarecer questões não tão claras, por exemplo, em relação ao que a BNCC traz em seu currículo? - Intervalo. - Apresentação e discussão das noções de literacia (trans) midiática conforme o currículo de formação de professores em literacia midiática e informacional da UNESCO e do <i>Transmedia Literacy Project</i>. O objetivo é entender quais habilidades são pertinentes a serem trabalhadas e desenvolvidas junto aos alunos – o que, consequentemente, conduzira as professoras na elaboração da aula sobre desinformação. Referências principais⁶⁵ ALLCOTT, H., GENTZKOW, M. Social media and fake news in the 2016 election. <i>Journal of Economic Perspectives</i>, v. 31, n. 2, p. 211-236, 2017. Disponível em: https://web.stanford.edu/~gentzkow/research/fakenews.pdf. Acesso em: 06 jun. 2020. FERRARI, A. C.; MACHADO, D.; OCHS, M. Guia da Educação Midiática / Ana Claudia Ferrari, Mariana Ochs, Daniela Machado. – 1. Ed. – São Paulo: Instituto Palavra Aberta, 2020. Disponível em: https://educamidia.org.br/api/wp-content/uploads/2021/03/Guia-da-Educac%CC%A7a%CC%83o-Midia%CC%81tica-Single.pdf. Acesso em: 22 mai. 2024. SCOLARI, C. A. Literacia Transmedia na Nova Ecologia Mediática. Livro Branco do Projeto Transmedia Literacy, 2018. Disponível em: https://transmedialiteracy.upf.edu/sites/default/files/files/TL_whit_port.pdf. Acesso em: 22 mai. 2024. WARDLE, C., DERA KHSHAN, H. Desordem informacional: para um quadro interdisciplinar de investigação e elaboração de políticas públicas. Relatório do Conselho Europeu, 2023. Disponível
--	--

⁶⁵ Tivemos o cuidado de selecionar apenas referências disponíveis na internet para facilitar o acesso por parte das professoras.

	em: https://edoc.coe.int/en/media/11609-desordem-informacional-para-um-quadro-interdisciplinar-de-investigacao-e-elaboracao-de-politicas-publicas.html. Acesso em: 22 mai. 2024. WILSON, C. Alfabetização midiática e informacional: currículo para formação de professores / Carolyn Wilson, Alton Grizzle, Ramon Tuazon, Kwame Akyempong e Chi-Kim Cheung. – Brasília: UNESCO, UFTM, 2013. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000220418. Acesso em: 22 mai. 2024. Referências secundárias Disponibilização de um link com todos os planos de aula e iniciativas de educação midiática voltadas à desinformação, que serão apresentados e discutidos na oficina.
Oficina 2 Data: a definir	Unidade 2 – O que são notícias e o campo jornalístico-midiático na BNCC Carga: 4 horas. Ementa: propõe-se discutir o conceito de notícia jornalística, assim como o seu processo de construção, seguindo os preceitos éticos da profissão. Apresentar-se-á o campo jornalístico-midiático da BNCC e suas diretrizes no que se refere ao emprego do tema <i>fake news</i> em sala de aula. Ao final, discutir-se-á as primeiras ideias relacionadas à elaboração dos planos de aula. Conteúdo - Apresentação do campo jornalístico-midiático da BNCC (onde as orientações com relação ao trabalho didático de <i>fake news</i> em sala de aula são apresentadas). - Discussão entre os professores mediada pelo pesquisador a respeito do campo. A discussão percorrerá as seguintes questões: o que pensam sobre essas diretrizes apresentadas pela BNCC? Em

	que medida elas são possíveis de serem aplicadas no dia a dia de trabalho de vocês nesta escola? O que acham que poderia ser feito para deixar essas diretrizes mais claras e concretas para a aplicação delas no cotidiano de ensino de vocês? - Apresentação de como uma notícia é construída: escolha de pauta (critérios de relevância social, proximidade do público, amplitude, factualidade, novidade etc.⁶⁶), coleta de informações, verificação e divulgação; técnicas de verificação – incluindo o <i>fact checking</i> – lead, corpo do texto, fontes e os próprios interesses por trás de veículos de comunicação (linha editorial, anunciantes, etc.). O objetivo é mostrar a impossibilidade da imparcialidade, mas, ao mesmo tempo, reforçar que, embora existam tais interesses, o trabalho deontológico jornalístico segue diretrizes éticas e é importante no combate à desinformação. Tomamos essa perspectiva como relevante para a oficina, pois poderá ajudar as professoras a instigar uma percepção crítica sobre o papel da mídia em seus planos de aula junto aos alunos. Além disso, a proposta vai ao encontro do que é sugerido nas unidades 3 e 4, do módulo 2 do currículo de formação de professores em literacia midiática e informacional da UNESCO. - Intervalo - Discussão mediada pelo pesquisador das ideais pretendidas pelos professores para elaborarem os planos de aula; Referências principais BRASIL. Ministério da Educação. Base nacional comum curricular: ensino médio. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_Ensino_Medio_embaixa_site_110518.pdf. Acesso em: 22 mai. 2024.
--	--

⁶⁶ As contribuições partem, principalmente, de Kunczik (2002), Wolf (2003), Traquina (2008) e De Almeida (2017).

	DE ALMEIDA, B. A. Seleção da notícia: sistematizando critérios. Anais do Interprogramas Secomunica, v. 2, 2 mar. 2018. Disponível em: https://portalrevistas.ucb.br/index.php/AIS/article/view/9192. Acesso em: 22 mai. 2024. FEDERAÇÃO NACIONAL DOS JORNALISTAS. Código de ética dos jornalistas brasileiros. Disponível em: https://fenaj.org.br/wp-content/uploads/2014/06/04-codigo-de-etica-dos-jornalistas-brasileiros.pdf. Acesso em: 22 mai. 2024. TRAQUINA, N. Teorias do jornalismo, porque as notícias são como são / Nelson Traquina, Florianópolis: Insular, 2. ed., 2005. Disponível em: https://alexandraaguirreucb.files.wordpress.com/2018/04/traquina.pdf. Acesso em: 22 mai. 2024. Referências secundárias ALZAMORA, G. C; ANDRADE, L. A dinâmica transmídia de fake news conforme a concepção pragmática de verdade. MATRIZES, São Paulo, Brasil, v. 13, n. 1, p. 109–131, 2019. DOI: 10.11606/issn.1982-8160.v13i1p109-131. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/matrizes/article/view/149592. Acesso em: 22 maio. 2024. NERY, A. Redação – notícia – A estrutura do texto jornalístico. Disponível em: https://educacao.uol.com.br/disciplinas/portugues/redacao---noticia-a-estrutura-do-texto-jornalistico.htm. Acesso em: 22 mai. 2024. PINTO, A. P. A notícia jornalística: principais distinções e uso. Letra Viva, v. 9, n. 1, 2008. Disponível em: https://periodicos.ufpb.br/index.php/lv/article/view/4778/3606. Acesso em: 22 mai. 2005. SILVA, P. H. Os gêneros jornalísticos e as várias faces da notícia. Dissertação (mestrado em Estudos Linguísticos), Universidade Federal de Uberlândia; Uberlândia; 141 páginas, 2007. Disponível em: https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/15506. Acesso em: 22 mai. 2024.
--	--

Fonte: elaborado pelo autor (2024).

5. RESULTADOS E ANÁLISE

O capítulo apresenta os resultados relativos ao estudo de caso realizado na Escola Estadual João de Souza Gonçalves, em Botelhos, Minas Gerais. Em primeiro lugar, apresenta-se os resultados obtidos na fase de diagnóstico, com as entrevistas com as professoras e os grupos focais com os estudantes. Posteriormente, a análise direciona-se aos planos de aula sobre desinformação elaborados pelas docentes. Finalmente, analisa-se os resultados da fase de avaliação, isto é, aplicação de questionário aos alunos participantes das aulas e realização de entrevistas com as professoras. Um tópico de análise encerra o capítulo com uma síntese dos principais resultados e discussões.

5.1 Entrevista com docentes: diagnóstico

As entrevistas com docentes foram realizadas entre os dias 25 e 30 de abril na Escola Estadual João de Souza Gonçalves, em períodos nos quais as professoras não estavam em aula. Cada entrevista teve uma duração média de 40 minutos e foi guiada por um roteiro de perguntas (anexo 1). Quando as entrevistas foram realizadas, as três professoras faziam parte do corpo docente da escola. Uma delas saiu da unidade de ensino durante esta pesquisa porque se mudou de cidade.

As respostas relacionadas a possíveis aulas prévias em que o tema desinformação já foi trabalhado foram analisadas à luz do campo jornalístico-midiático da BNCC, considerando a relevância do documento na elaboração das propostas pedagógicas de cada professora. Já as respostas relacionadas ao consumo informacional das docentes foram discutidas conforme as contribuições de Oliveira (2020), no que tange ao cenário contemporâneo de desinformação e crise epistêmica. Os métodos peircianos de fixação de crenças foram acionados para avaliar os tipos de crenças predominantes relativamente às informações cotidianamente consumidas pelas docentes.

Constatou-se que o tema da desinformação já havia sido trabalhado em sala pelas docentes participantes da pesquisa. Em dois casos, o assunto foi abordado no ensino médio, enquanto uma das professoras trabalhou a temática com alunos do nono ano do ensino fundamental. Observou-se também que as professoras tomavam desinformação como sinônimo

de notícias falsas, mentiras e boatos, assumindo, assim, que notícia jornalística deve ser sinônimo de verdade.

Notou-se que as docentes haviam feito esforços para adequar as propostas às diretrizes da BNCC. Como exemplo, foi mencionado ter incluído o tema desinformação em aulas que tratavam de diferentes gêneros textuais, os quais, de acordo com a BNCC, dizem respeito a histórias em quadrinhos, memes, *vlogs* etc. Segundo as professoras entrevistadas, a discussão em sala se pautou no gênero textual notícias para estimular a interpretação crítica das mensagens recebidas em diferentes tipos de veículos midiáticos, sejam eles de fontes jornalísticas ou não. Não foi detalhado pelas docentes, contudo, como tais atividades foram realizadas. Além disso, o tema já havia sido tratado como reportório relativamente a possíveis assuntos cobrados no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

A docente que trabalhou o tema somente no ensino fundamental, tratou da questão como exemplo durante a aula. Conforme seu relato, ela perguntou aos alunos se sabiam da notícia de que Neymar iria jogar na Caldense (time de futebol de Poços de Caldas, cidade próxima a Botelhos). De acordo com ela, os alunos ficaram espantados, porém, animados com a informação, que logo foi desmentida pela docente. Este boato havia circulado em plataformas digitais recentemente. Na sequência, ela pediu para que cada estudante pensasse em pessoas reais que eles próprios poderiam compartilhar a suposta notícia.

A dinâmica, de acordo com ela, fez com que os alunos se espantassem após terem a dimensão da quantidade de pessoas que poderiam ser afetadas pela notícia falsa. Nota-se, que neste caso, desinformação foi abordada em sala de aula como sinônimo de boato, sem apresentação de um contexto mais amplo da questão. Desconsiderou-se, por exemplo, as categorias de conteúdos potencialmente desinformativos⁶⁷ propostas por Wardle e Derakhshan (2017); as problematizações de Marshall (2017) ao pensar a desinformação como um fenômeno endêmico da sociedade contemporânea ou, então, compreendida como derivada de práticas sociais em que os sentidos são disputados, superando a dicotomia verdade x mentira, como defendido por Oliveira (2020).

O caso apresentado pela professora demonstra como os métodos peircianos de fixação de crenças, autoridade e *a priori*, atuam na aceitação social da notícia falsa. O fato de os alunos sequer suspeitarem da informação dada pela professora em sala de aula remete ao método de

⁶⁷ Conteúdo enganoso; sátira ou paródia; conteúdo fabricado; conteúdo impostor; conteúdo manipulado; contexto falso e; conexão falsa.

autoridade. Simultaneamente, remete ao método *a priori* por se tratar de uma notícia que lhes era agradável à razão: “Me deu a impressão de que aquilo era tão agradável a eles, que nem chegaram a duvidar do que eu disse”, avalia a professora.

As respostas dadas pelas três professoras alinham-se às premissas do campo jornalístico-midiático, uma vez que buscaram construir uma consciência crítica e seletiva com relação à circulação de informações e o consequente recebimento de conteúdos potencialmente desinformativos. Todavia, conforme visto anteriormente, o conceito de desinformação empregado pelas professoras é limitado a uma compreensão do problema como sinônimo de notícias falsas, boatos ou mentiras. Apesar de as propostas empregadas pelas professoras serem articuladas à BNCC, abordar o tema nesta perspectiva é restritivo, uma vez que discrimina especificidades relevantes do fenômeno e, por consequência, limita a consciência crítica dos alunos a respeito do assunto e seus possíveis efeitos práticos no âmbito social.

A tentativa de abordar o tema desinformação a partir de assuntos contemporâneos para o ENEM aciona, por exemplo, os itens 2 e 5 do campo jornalístico-midiático, pois pretende discutir temas de interesses local ou global pautados pela mídia. Tal cenário indica que o aprofundamento de discussões relacionadas à desinformação pode ser profícuo considerando que trabalhos prévios alinhados à BNCC já foram realizados pelas professoras.

Também foi perguntado às docentes quanto a assuntos que consideram relevantes para serem tratados quando se discute desinformação. A política foi eleita como principal tema, embora uma das respostas tenha feito ressalvas quanto ao assunto devido à possibilidade de divergências ideológicas causarem situações delicadas dentro do ambiente escolar. As docentes concluíram que meio ambiente e pautas sociais, como racismo, homofobia e equidade de direitos, são mais interessantes para trabalhar o tema da desinformação em sala de aula.

Uma das professoras das professoras, porém, disse priorizar o tema da política ao abordar desinformação por acreditar ser este uma pauta de extrema relevância aos jovens:

Acho que o mais importante não é tentar fazer com que os estudantes consigam identificar uma informação falsa, já que isso é muito difícil hoje em dia, mas pelo menos, chamar a atenção deles para que fiquem atentos a estas questões. De onde partiu? Quem falou? A política é nosso país. Acho que no ensino médio, política poderia ser uma boa alternativa porque penso que os estudantes estão mais maduros e têm um entendimento mais claro sobre essas questões.

No que tange à relevância de se abordar o tema para além de exigências curriculares em Língua Portuguesa, as docentes disseram acreditar se tratar de uma das principais necessidades para a formação dos estudantes na contemporaneidade.

É uma questão de formação pessoal dos jovens. Hoje eles estão totalmente voltados a celulares e computadores. Eles se blindam de notícias e informações que podem trazer um pouco mais de veracidade. Eles são muito imediatistas: recebem o conteúdo e já disseminam. Talvez não checam a informação. A gente explica a importância de verificar, de não disseminar um conteúdo que não seja relevante ou bom para eles, para a sociedade ou para própria escola.”

Essa resposta sublinha a necessidade de trabalhar os itens 1, 3 e 5 do campo jornalístico-midiático. Isso, pois, ressaltam a importância de discutir os processos de curadoria de informação e parcialidade de qualquer notícia/informação construída pelos próprios veículos de comunicação. Além disso, pontua a necessidade da atuação ética no que se refere à criação e compartilhamento de conteúdos nas redes sociais: comentários, publicação de fotos, vídeos ou notícias.

As docentes argumentaram que a oferta de temas específicos, como desinformação, é limitada pelo currículo e pelo elevado número de estudantes em sala: “São turmas muito heterogêneas, com alunos que dominam o conteúdo proposto, mas existem outros que têm uma leitura silábica”. A grande quantidade de aulas que cada docente precisa assumir também é fator limitante, conforme as respondentes. As docentes relatam terem alta carga horária de aulas, mas poucas aulas semanais com uma mesma turma, o que limita o trabalho de atividades mais complexas em sala com cada classe. Esse cenário, segundo elas, pode dificultar, inclusive, a abordagem de outros temas relevantes para a formação dos discentes, de modo a restringir a grade curricular a assuntos tidos como tradicionais, embora as próprias diretrizes da BNCC pautem outros temas considerados relevantes no contexto atual.

As professoras entrevistadas afirmaram que as aulas ministradas sobre desinformação foram planejadas por meio de pesquisas sobre o tema para entender melhor o assunto, bem como sobre melhores práticas didáticas para abordá-lo. Geralmente, segundo elas, o tema é levado à sala de aula a partir de relações pertinentes com assuntos que já estão sendo trabalhados com os estudantes. Não foram percebidas dificuldades por parte delas para elaborarem as aulas em questão. Entretanto, as professoras disseram acreditar que se a BNCC fosse mais clara em suas propostas, não só o trabalho teria sido facilitado, como também os resultados poderiam ser mais produtivos, conforme indica a seguinte resposta:

Acho as diretrizes muito universais. Acho muito difícil conseguir implementar e atender aos objetivos previstos nelas à realidade que temos na educação brasileira. Botelhos ainda é muito privilegiado, mas mesmo assim é difícil. São colocadas muitas coisas juntas: mídias digitais, *fake news*... todo conteúdo digital é colocado junto, como se fosse um assunto só. E isso nos obriga a filtrar aquilo que temos condições de ensinar. Trazer assuntos novos é muito necessário. Mas se a BNCC já fizesse esse filtro em suas diretrizes e propostas no que se refere às questões digitais, poderia nos ajudar muito.

As professoras disseram notaram engajamento maior dos alunos nas vezes em que o tema desinformação foi trabalhado. Esta observação pode ser promissora no que se refere não somente a voltar a abordar o assunto, como também para aprofundar questões mais complexas relativas ao tema. As seguintes respostas demonstram essa percepção:

Foram (os alunos) bastante participativos. Até porque acredito ser uma coisa que deva estar muito presente no dia a dia deles. Levar algo diferente para sala de aula também ajuda a aumentar o interesse da turma.

Avalio que conseguiram compreender bem o que foi explicado. Mas noto que eles não costumam se informar. Isso seria um diferencial para a formação deles: tanto se informar quanto aprender sobre coisas que estão no dia a dia de cada um.

Eles gostam de qualquer conteúdo voltado ao digital e informação. Mas eles não têm o engajamento de verificar, de participar. Temos uma geração que tem preguiça de pôr as coisas em prática. Credito esta “preguiça” à própria facilidade que a tecnologia trouxe, mas principalmente, à pandemia que agravou esta situação.

Conforme as respostas, a percepção das docentes é que os estudantes não têm o hábito de buscar informações jornalísticas e não prezam estar bem informados. Embora as docentes vejam a situação como problemática, não relataram estratégias didáticas bem-sucedidas para lidar com a questão. Uma docente apontou como problema a ausência de materiais jornalísticos na biblioteca da escola:

Até há 10 anos, nós tínhamos um acervo muito grande de revistas e jornais. Hoje, a escola não assina nada. Não temos dinheiro. Então, às vezes, é muito vago a gente falar de notícias e reportagens com alunos. Primeiro porque consumir notícia não faz parte do dia a dia deles e, segundo, porque não temos materiais na escola que poderiam cumprir esta função. Muitos alunos nunca tiveram acesso a uma revista, muito menos a um jornal. Então, recorro a material on-line, eu passo links para eles poderem acessar. A biblioteca do João de Souza é ótima, na parte de livros, literatura em geral. Mas na questão dos periódicos faz muita falta. Isso faz com que eles não tenham um parâmetro do que é uma fonte. A ideia de fonte é muito vaga para eles, geralmente é atribuída a quem compartilhou ou disse tal informação e, não necessariamente, quem a criou.

No que se refere ao consumo informacional, as docentes demonstraram preferência por portais de notícias jornalísticas, como G1, UOL e Folha de São Paulo, principalmente, pela facilidade de acesso e por confiar nesse tipo de fonte. Este fato demonstra que a confiança das

professoras em fontes jornalísticas referenda a consolidação de tais fontes ao longo do tempo como epistêmicas (Oliveira, 2020). Além disso, de acordo com as respostas, constatou-se que o consumo informacional das professoras é essencialmente o consumo de notícias jornalísticas, o que demonstra que para elas, notícias jornalísticas são informações seguras. Daí, provavelmente, a relação implícita entre verdade e notícia jornalística que parece nortear suas concepções de desinformação como sinônimo de notícia falsa, boato ou mentira.

Notou-se que as professoras utilizam notícias jornalísticas em atividades executadas em aula, o que demonstra uma relação tênue entre o que as docentes consomem sob o signo de notícia e aplicam como conhecimento para os estudantes. A confiança na imprensa demonstrada pelas professoras, portanto, é aspecto relevante ao se considerar possíveis estratégias para o enfrentamento da crise epistêmica em contexto escolar.

Com base em notícias consumidas por meio de veículos jornalísticos, as atividades em aula são balizadas pelos acontecimentos repercutidos pela mídia, o que remete, mais uma vez, aos itens 2 e 5 do campo jornalístico-midiático da BNCC. Uma das respostas citou também um grupo de Whatsapp formado por professores como principal fonte diária de informações, ambiente considerado seguro por essa professora. Esse pensamento relaciona-se essencialmente ao método peirciano da autoridade, isto é, a confiança na validação das informações pelos pares no grupo, composto por professores. A docente que deu esta resposta ponderou que não mantém o hábito de confiança em outros grupos de Whatsapp e Facebook. Conforme Oliveira (2020), esses ambientes representam apenas mais uma fonte de “notícias” em um contexto de crise epistêmica, no qual há relativização de verdade, o que os tornam potencialmente desinformativos. Neste caso, se informar pelo grupo de professores representa uma espécie de filtro para notícias jornalísticas e outras informações.

Perguntou-se às docentes sobre possíveis compartilhamentos de informações falsas por parte delas, bem como a maneira como se portam ao se depararem com uma informação duvidosa. A princípio, ninguém afirmou taxativamente já ter compartilhado uma informação falsa, justificando não se lembrar do possível ocorrido. No entanto, algumas situações específicas foram apontadas, por exemplo, durante a pandemia, quando não só existia uma quantidade expressiva de informação falsa como também de informação errada. Por causa disso, a Organização Mundial de Saúde (OMS) declarou que a pandemia envolvia também uma infodemia, relativa a excesso de informações verdadeiras e falsas sobre o mesmo tema, o que dificultava o enfrentamento social da pandemia. A infodemia é potencialmente desinformativa (Araújo, 2021). Essencialmente, a percepção das docentes evidencia que elas possuem a clara

diferenciação entre informação intencionalmente falsa e uma informação errada, isto é, sem, necessariamente, a intenção da falsidade e/ou enganação, o que remete à diferenciação proposta por Wardle e Derakhshan (2017) entre *disinformation*⁶⁸ e *misinformation*⁶⁹.

As docentes disseram dispor de estratégias para lidar com informação duvidosa, como a verificação da data para se certificar do contexto e a consulta por buscadores como o *Google*. Esta estratégia remete à categoria de contexto falso sinalizada por Wardle e Derakhshan (2017). Especificamente, os locais visitados quando os buscadores são consultados se resumem a sites do governo ou a portais de notícias pelos quais as docentes já estão habituadas a consumir informação.

O fato de já estarem pré-dispostas a acreditar (método *a priori*) nas informações de determinados sites (método autoridade), assim como o fato de priorizarem fontes de informação que consideram científicas, revela apreço ao método científico, o que pode ser utilizado em eventual estratégia de enfrentamento da crise epistêmica em contexto escolar. O método científico é ressaltado por docentes ainda que tenham sido detectados como predominantes naquele contexto escolar os métodos de fixação das crenças *a priori* e autoridade.

As dificuldades para abordar o tema da desinformação em sala de aula são enfatizadas pelas docentes em instâncias mais amplas, como: a) a estrutura do ensino brasileiro (mesmo que as respostas reconheçam um certo privilégio do cenário botelhense em relação ao cenário nacional), com salas superlotadas e as especificidades de cada aluno; b) a reformulação do ensino médio que, conforme as repostas, mais tem colocado empecilhos do que auxiliado no trabalho de ensino e aprendizado; c) desinteresse generalizado dos alunos e certa apatia.

Na visão das docentes, as próprias diretrizes previstas pela BNCC se apresentam, inicialmente, como insuficientes do ponto de vista prático, já que discriminam especificidades locais, culturais e sociais. Isso ocorre quando a base propõe objetivos cujos métodos não condizem com todas as variadas realidades do ensino brasileiro, o que dificulta tanto o cumprimento do conteúdo básico quanto a implementação de novas iniciativas por parte dos educadores.

Neste cenário, observa-se que o entendimento das docentes sobre a desinformação é restrito, já que assumem mentiras, notícias falsas e boatos como sinônimos de desinformação,

⁶⁸ Desinformação.

⁶⁹ Informação errada que, apesar de não ter necessariamente a intenção de enganar, possui potencial desinformativo.

o que dificulta uma abordagem mais ampla e complexa do fenômeno. Além disso, até então, toda abordagem foi balizada pela BNCC que, congruente às respostas anteriores, é imprecisa nas diretrizes voltadas especificamente ao assunto e à própria demarcação conceitual da questão. Isso mostra que as estratégias de literacia midiática acionadas pelas professoras até então são demasiado limitadas em relação a um debate mais profundo do problema. O cenário contemporâneo de crise epistêmica incide como um importante elemento na construção da percepção de verdade por parte dos jovens que, conforme indicaram as respostas, se mostram indiferentes ao consumo de informações jornalísticas e, por consequência, de temas relevantes do cotidiano nacional e global.

5.2 Grupo focal com os estudantes

Foram realizados três grupos focais com o total de 72 alunos, somando as turmas do primeiro, segundo e terceiro ano do ensino médio da mesma escola. O objetivo foi realizar um diagnóstico do comportamento dos estudantes nos ambientes digitais e das estratégias que eles utilizam para identificar desinformação em cenário de crise epistêmica. As respostas aqui relatadas se referem às três turmas participantes da pesquisa, embora a turma do segundo ano não tenha participado posteriormente da aula relacionada à desinformação. Os questionários de avaliação (anexo 4) foram aplicados somente aos alunos que participaram da aula de desinformação, isto é, estudantes do primeiro e terceiro ano do ensino médio.

As respostas foram analisadas de acordo com as problematizações do cenário de crise epistêmica conforme Oliveira (2020) e à luz dos métodos peircianos de fixação de crenças. O conceito de desinformação que norteia a análise é o mesmo que propõe Oliveira (2020) na perspectiva de compreendê-la como disputas de sentido pela verdade e assumida por esta investigação como a instauração da desconfiança e descrença sobre entidades epistêmicas, a partir da eficácia de narrativas falaciosas em dinâmicas de circulação nos ambientes digitais.

A análise do comportamento dos estudantes nos ambientes digitais teve por referência as dimensões e habilidades transmidiáticas propostas por Scolari (2018), tendo em vista que a cultura juvenil normalmente se atrela às conexões digitais. As respostas dadas pelos alunos durante o grupo focal foram espontâneas e balizadas pela condução do pesquisador no momento da realização desta etapa metodológica.

Observou-se que a escola ocupa relevante espaço na formação da cidadania, conforme percepção dos estudantes. Eles acreditam que a escola é a principal alternativa para formar cidadãos mais críticos e capazes de lidar com questões relevantes na sociedade. Os estudantes também destacaram a relevância da figura epistêmica do professor, visto por eles como confiável e consciente, o que endossa o método de fixação de crenças por autoridade com relação à escola e ao professor (Alzamora; De Deus, no prelo). Logo, a escola e o professor despontam como essenciais no enfrentamento social à desinformação em contexto de crise epistêmica, sobretudo, a partir de ações de literacia (trans) midiática.

Os alunos foram imprecisos e genéricos em suas respostas quanto a possíveis estratégias para identificar conteúdos desinformativos. Apesar disso, enfatizaram a necessidade de conhecer as fontes de informações e buscar informações complementares em outros sites. Embora se trate de estratégias pertinentes, os estudantes não souberam precisar o que os levariam a desconfiar de uma informação para aplicarem as estratégias citadas por eles próprios. Isso confirma a percepção das professoras quanto à incapacidade de os estudantes reconhecerem quais fontes são ou não confiáveis.

O fato de não saberem reconhecer indícios de desinformação os tornam mais susceptíveis a conteúdos que coadunam crenças pré-existentes (método *a priori*), e também a de repelir conteúdos que contrariem tais crenças (método da tenacidade), independentemente de serem falsos ou verdadeiros. O compartilhamento de conteúdos por figuras públicas nas quais confiam (método da autoridade) é preponderante para gerar confiança na (des) informação, já que não dispõem de recursos próprios para aferir a confiabilidade dos conteúdos que recebem, tornando-os susceptíveis, novamente, à desinformação.

Mas, como eles reconhecem professores e escola como autoridades epistêmicas, é pertinente considerar que estratégias didáticas que promovam maior alcance social do método científico possam resultar não apenas em antídoto a formas variadas de negacionismo, uma das vertentes da crise epistêmica, como também em enfraquecimento de métodos de fixação de crenças propícios à expansão social da desinformação, como é o caso do método tenacidade e *a priori*.

Nota-se a pertinência de algumas habilidades propostas por Scolari (2018) que podem contribuir neste cenário. A habilidade 3, de avaliar e refletir, relativa à dimensão Ideologia e Ética, por exemplo, enfatiza a necessidade de analisar a legitimidade e confiabilidade de

determinadas fontes de informação. Já a habilidade 4 proposta pelo autor, refere-se à reflexão sobre o papel das mídias e da tecnologia na sociedade. Consideramos o desenvolvimento de tais habilidades entre os alunos, condição necessária para a construção de uma noção mais clara de confiabilidade de fontes de informação, sejam elas jornalísticas ou não. A habilidade 2, relativa à capacidade de avaliar e refletir, inscrita na dimensão Mídia e Tecnologia, poderia ser utilizada como uma ferramenta de diagnóstico a fim de projetar estratégias e atividades com finalidades específicas, conforme o perfil de cada turma.

No que se refere especificamente à crise epistêmica, o grupo focal demonstrou conhecimento dos estudantes acerca de algumas autoridades políticas relevantes no cenário brasileiro. Boa parte dos jovens afirmou admirar o ex-presidente Jair Bolsonaro e o deputado federal Nikolas Ferreira. São exemplos desse posicionamento as seguintes afirmações: “Bolsonaro foi o melhor presidente que o Brasil já teve. Ele tentou lutar contra um sistema que explora as pessoas do Brasil há muito tempo”; “Gosto do Nikolas. Ele fala bem e é muito inteligente. Às vezes sinto que ele consegue expressar por mim pensamentos que tenho, mas que não consigo expor.”

Já o presidente Luís Inácio Lula da Silva, o youtuber Felipe Neto, o jornalista Wiliam Bonner e o ministro do Supremo Tribunal Federal, Alexandre de Moraes, foram amplamente criticados pelos participantes dos três grupos focais. O influencer Felipe Neto, por exemplo, foi considerado “oportunista” e “desnecessário”. Na visão dos alunos, o influenciador se apropria de temas relevantes e delicados do cenário social e político para angariar seguidores, com a finalidade de monetizar em plataformas digitais, o que remete à habilidade 2, em avaliar e refletir da dimensão Mídia e Tecnologia, das habilidades transmidiáticas. Um exemplo disso, foram as seguintes falas sobre o fato de Felipe Neto ter ajudado vítimas das enchentes no Rio Grande do Sul⁷⁰, em meados de 2024; “ele tanto ajuda quanto se promove fazendo isso”; “se ele quisesse só ajudar, não precisaria ficar se mostrando tanto. Não é a primeira vez que vejo ele tentando fortalecer a própria imagem em situações de repercussão.”

Já o presidente Luís Inácio Lula da Silva foi criticado pelo histórico de notícias sobre a corrupção de seu governo e de seu partido político, o PT. O ministro do Superior Tribunal Federal, Alexandre de Moraes, também foi considerado “autoritário” em suas decisões no STF. O jornalista William Bonner foi criticado pelos três grupos focais. Para muitos, Bonner é

⁷⁰ Disponível em: <https://www.itatiaia.com.br/entretenimento/2024/05/14/felipe-neto-faz-prestacao-de-contas-apos-doacoes-para-o-rs-e-mostra-r-5-milhoes-investidos>

“mentiroso” e a TV Globo não é confiável. Quando questionados a respeito da confiança que têm nos veículos de comunicação, afirmaram que a confiança varia conforme o veículo/emissora. Não souberam, todavia, citar um veículo no qual confiam, mas foram unânimes em afirmar que não acreditam na TV Globo. Eles disseram considerar a Rede Globo “parcial” em seu trabalho jornalístico, tendendo a pautas mais progressistas. O grupo focal revelou que, para esses estudantes, é mal-recebido tudo o que para eles se alinha a uma perspectiva que eles consideram “progressista” ou “de esquerda”. O viés ideológico, portanto, se mostra preponderante no delineamento da crise epistêmica nesse contexto, sobretudo porque os estudantes não dispõem de recursos cognitivos para aferir a confiabilidade das informações que recebem em conexões digitais, construindo esta percepção sobre a emissora.

As críticas a jornalistas e políticos motivadas ao que os jovens acreditam ser alinhamento ideológico a pautas da esquerda, demonstram como a dimensão ideológica, sobretudo a polarização política, acirra a crise epistêmica e fornece enquadramento cognitivo para a apreensão da realidade do público em questão construindo uma ideia de verdade (Alzamora; De Deus, no prelo). A dimensão ideológica e as crenças, conforme Peirce, delineia hábitos de ação, ou de interpretação, que favorece certas crenças em detrimento de outras, configurando certa disposição para validar como críveis informações que coadunam crenças similares. A pluralidade de ideias, condição necessária à democracia, não é valorizada em contexto de polarização política, o que agrava a crise epistêmica e torna a concepção de verdade ainda mais relativizada (Alzamora; De Deus, no prelo).

Por conseguinte, emerge, mais uma vez, a necessidade de implementação de ações de literacia (trans) midiática com foco em desinformação e, mais especificamente, em uma abordagem voltada à democracia, de modo a aproveitar o conhecimento destes jovens sobre redes sociais a fim de fomentar uma cultura crítica e informada. Neste cenário, a habilidade específica 3, de reconhecer e descrever, presente na dimensão Mídia e Tecnologia (Scolari, 2018), apresenta-se como uma alternativa potente, pois prevê o consumo informacional em busca de estar atualizado com relação à mídia, produtos e eventos culturais. A articulação entre reconhecer fontes consideradas confiáveis de informação e estimular a criticidade dos jovens sobre os próprios hábitos midiáticos pode ser uma opção profícua para impedir tal enquadramento cognitivo propenso à expansão social da desinformação em cenário de crise epistêmica.

Os estudantes disseram também acreditar que figuras públicas exercem grande influência na formação da própria opinião pública. Criticaram, por exemplo, o comportamento do apresentador Danilo Gentili durante as entrevistas que conduz em TV aberta e disponibilizadas em plataformas digitais. Os estudantes foram categóricos em afirmar que consideram inadequado um jornalista⁷¹ utilizar o espaço público e midiático para se manifestar politicamente, mas enfatizaram que pode fazê-lo em seu perfil pessoal. A mesma interpretação, neste caso, vale a outros jornalistas. A preocupação de natureza ética, relativa ao uso público e pessoal de ambientes midiáticos, demonstra, porém, compreensão refinada acerca da influência de figuras públicas (método da autoridade) na formação da opinião pública (Alzamora; Deus, no prelo).

Tal posicionamento também se enquadra na habilidade transmidiática 1, de reconhecer e descrever, da dimensão Narrativa e Estética (Scolari, 2018). Apesar de a habilidade ser voltada a descrever e identificar gêneros em diferentes mídias e plataformas, é possível alinhar os seus objetivos ao conhecimento que os alunos parecem possuir entre a diferença de fato e opinião. Assim, o jornalista deve se ater a noticiar fatos quando estão em locais midiáticos públicos, enquanto que, em suas redes sociais pessoais, podem se manifestar da maneira que lhe for de direito.

Entre as figuras públicas apresentadas nos grupos focais, o youtuber Nando Moura e o divulgador científico Átila Iamarino foram os menos conhecidos. Chama a atenção o relativo anonimato de Átila Iamarino para os estudantes, pois demonstra a invisibilidade do argumento científico como componente de fixação de crenças para este público. Os jovens foram questionados se conheciam algum (a) outro (a) divulgador (a) científico (a), mas ninguém soube indicar um nome. A desvalorização do método científico é componente crucial no acirramento da crise epistêmica (Alzamora; Deus, no prelo) e merece atenção em ações de literacia (trans) midiática.

As plataformas TikTok e Instagram foram apontadas pelos estudantes como as mais usadas por eles cotidianamente. Uma das justificativas para essa preferência, conforme as respostas, é a simplicidade dos conteúdos postados nessas plataformas, o que facilita a compreensão das mensagens (Alzamora; Deus, no prelo). Os estudantes disseram ainda utilizar essas plataformas majoritariamente para entretenimento, sendo o consumo de

⁷¹ Ressalta-se que Danilo Gentili é publicitário de formação. Contudo, atuar como um entrevistador fez com que os estudantes assumissem a figura dele como a de um jornalista.

informações noticiosas e jornalísticas uma consequência da recomendação algorítmica de assuntos que são mais debatidos no momento, como demonstra uma das respostas: “uso redes sociais para acompanhar notícias sobre famosos e dicas de autocuidado.”; “no Instagram sigo páginas que falam sobre videogame e futebol. Faço isso porque são os dois assuntos que mais me chamam a atenção.”

Nota-se ainda que os estudantes demonstram conhecer as especificidades de linguagem das plataformas, já que fazem uso constante desses ambientes midiáticos em suas atividades cotidianas e até usos mais sofisticados das ferramentas de linguagem disponíveis, indicando habilidades transmidiáticas e de aprendizagem informal, como demonstra uma das respostas:

trabalhei por um tempo em uma loja de roupas. Eu fazia a publicidade da loja, gravando *stories* e produzindo conteúdo para as redes sociais, gravando, editando vídeos e pensando em roteiros. Gostei muito e aprendi a fazer tudo praticamente sozinho (a)”.

Tal diagnóstico remete precisamente à habilidade específica 2, relativa à habilidade de reconhecer e descrever, e à habilidade específica 1, da habilidade de comparar; ambas da dimensão Mídia e Tecnologia (Scolari, 2018). Ambas remetem ao conhecimento das funcionalidades e das principais características das plataformas digitais, além de destacar a diferença e as finalidades de cada uma. Também se revela pertinente neste contexto a habilidade específica 2, relativa à habilidade de avaliar e refletir, inscrita na dimensão Ideologia e Ética, por se tratar de uma habilidade que promove a criticidade sobre as próprias criações nos ambientes digitais.

Os estudantes não manifestaram desconforto em relação à lógica dos algoritmos ou à governança das plataformas, componentes essenciais à propagação da desinformação em conexões digitais (Alzamora; De Deus, no prelo). Neste cenário, observa-se como relevante desenvolver a habilidade específica 1, de avaliar e refletir, da dimensão Mídia e Tecnologia (Scolari, 2018), cujo objetivo é refletir sobre as estruturas, modelos de negócio e organização de mídia e os consequentes lucros (publicidade em redes sociais, monetização no YouTube, etc.). Destaca-se, nesse contexto, a potência de videogames como estratégia de aprendizagem informal, como demonstram as seguintes respostas: “não sou fluente em inglês, mas aprendi muito da língua a partir de jogos de videogame.”; “teve um jogo que me marcou muito, o *Red*

*Dead Redemption*⁷². Aprendi muitas coisas relacionadas à ética e moral. Principalmente quando está em jogo interesses pessoais e interesses coletivos.”

O diagnóstico aponta ainda que, para esse grupo, a crise epistêmica se manifesta no descrédito a instituições que os estudantes reconhecem como jornalísticas e jurídicas. Quando questionados a respeito da confiança que depositam no sistema eleitoral brasileiro, os alunos afirmaram acreditar em possível fraude eleitoral, argumentando que o resultado de uma eleição pode ser alterado por interesses políticos. Com base no método *a priori*, pode-se deduzir que, para esses estudantes, é logicamente plausível que as eleições de 2022 no Brasil tenham sido fraudadas. Esse entendimento pode ter sido impulsionado pela confiança que demonstram em figuras públicas (autoridades) que propagaram essa opinião em conexões digitais. Logo, os estudantes tendem a validar informações, verdadeiras ou falsas, que corroboram esse posicionamento por repetição, ou por compartilhamento nas conexões digitais (tenacidade).

5.3 Planos de aula

Conforme citado anteriormente, a pesquisa foi encerrada com a participação de duas professoras (primeiro e terceiro ano do ensino médio), já que uma das docentes inicialmente participante mudou de cidade. Os dois planos de aulas aqui apresentados foram analisados à luz das diretrizes da BNCC e das dimensões e habilidades transmidiáticas propostas por Scolari (2018) que se relacionam com o tema desinformação, conforme descrito no capítulo metodológico. Para abordar o assunto, nas oficinas, as professoras tiveram como referência os trabalhos de Wardle e Derakhshan (2017) e as categorias de conteúdos potencialmente desinformativos, bem como as noções de *disinformation*, *misinformation* e *mal-information*, e *fake news* conforme Allcott e Gentzkow (2017). Utilizou-se ainda os métodos de fixação de crença de Peirce, a fim de auxiliar a análise da abordagem empregada por cada plano.

Ressalta-se que as professoras tiveram total autonomia para elaborar a aula em questão com base no conteúdo trabalhado com elas nas oficinas. As docentes também não seguiram nenhum padrão predeterminado de plano de aula a fim de dar ainda mais liberdade à proposta idealizada por cada uma.

⁷² Trata-se de um jogo eletrônico que narra a história de Arthur Morgan, ambientada no velho oeste norte-americano, no final do Século XIX. Na ocasião, xerifes caçam as últimas gangues fora da lei e Morgan e seu grupo precisam fugir para continuarem vivos e em liberdade.

Os planos serão analisados separadamente a seguir.

Plano aplicado à turma do primeiro ano

A quantidade de aulas e carga horária também ficaram a critério das docentes. A professora responsável pelo primeiro ano realizou as atividades em uma carga horária de 100 minutos (duas aulas). A Tabela 7 sistematiza a proposta.

Tabela 7 - Plano de aula aplicado à turma do primeiro ano

Aula	Planejamento
Aula 1	Primeiro momento: em círculo, realizar um debate sobre a definição de <i>fake news</i>⁷³ a partir do conteúdo das oficinas. Questionar os estudantes quanto ao que consideram ser notícias falsas. Segundo momento: apresentação de dois vídeos acerca da definição de notícia falsa produzidos pela BBC News Brasil, a fim de sedimentar as opiniões iniciais dos estudantes. Referências: https://www.youtube.com/watch?v=YufygaaK5sE e https://www.youtube.com/watch?v=ZvGLQuw4GM0 Terceiro momento: voltar ao debate com questionamentos a respeito de como identificar informações falsas. Deixar que os alunos construam essas respostas sendo direcionados pela professora às conclusões pertinentes.
	Primeiro momento: com base nas discussões da aula anterior, apresentar vários títulos e pedir aos alunos que

⁷³ Conforme demonstra o Tópico 4.4, presente no capítulo metodológico, foram apresentados às professoras os conceitos de desinformação à luz das categorias de conteúdos potencialmente desinformativos de Wardle e Derakhshan (2017) e de *fake news* conforme Allcott e Gentzkow. (2017).

Aula 2	analisem quais são verdadeiras e quais são falsas. Depois ajuda-los a fazer a verificação correta por meio de sites de verificação. A atividade será realizada em grupo e as pesquisas por meio do próprio celular. Informações apresentadas: Pablo Marçal leva soco em debate da Flow⁷⁴. Alexandre de Moraes ordenou fraude no cartão de vacinas de Bolsonaro⁷⁵. Jornalista do interior do estado descobre fotos nuas da candidata Tábata Amaral⁷⁶. Fausto Silva assume que pagou pelo seu coração transplantado⁷⁷. A vida corrida de Anita foi o motivo do fim de seu casamento⁷⁸. Correios é condenado a indenizar R\$ 50 mil funcionária que ficou doente⁷⁹.
----------------------	---

⁷⁴ Falsa: <https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2024/09/25/video-expulsao-de-marcal-mao-no-celular-e-soco-veja-por-diferentes-angulos-o-que-aconteceu-no-debate-do-flow-em-sp.ghml>.

⁷⁵ Descontextualizada: <https://www.cnnbrasil.com.br/politica/por-que-alexandre-de-moraes-liga-fraude-no-cartao-de-vacina-de-bolsonaro-as-milicias-digitais/>.

⁷⁶ Falsa: <https://noticias.uol.com.br/ultimas-noticias/agencia-estado/2024/09/14/tabata-amaral-aciona-a-justica-por-crime-de-injuria-eleitoral.htm>.

⁷⁷ Falsa: https://www.em.com.br/app/noticia/saude-e-bem-viver/2023/08/27/interna_bem_viver,1552657/entenda-por-que-faustao-recebeu-coracao-poucos-dias-apos-entrar-na-fila.shtml.

⁷⁸ Falsa: <https://vejasp.abril.com.br/coluna/pop/anitta-casamento-leo-dias>.

⁷⁹ Verdadeira: <https://www1.folha.uol.com.br/colunas/monicabergamo/2024/09/justica-condena-correios-a-indenizar-em-r-50-mil-funcionaria-que-desenvolveu-hernia-de->

	Mulher vê homem ser “sugado” por turbina de avião⁸⁰. Segundo momento: Análise de notícias a respeito do mesmo assunto em dois veículos de comunicação diferentes. Tema: suspensão do X no Brasil. Justificativa: assunto relevante nos dias atuais sobre algo no qual os alunos estão inseridos no mundo digital. Sites e notícias analisados: G1 e R7. Disponíveis em: https://noticias.r7.com/record-news/video/bloqueio-do-x-no-brasil-entenda-como-esta-a-situacao-atual-desde-a-decisao-de-alexandre-de-moraes-04092024/ e https://g1.globo.com/politica/noticia/2024/08/30/moraes-suspende-o-x-no-brasil-apos-rede-nao-designar-um-representante-legal-no-pais.ghtml Atividade: em dupla, apresentar aos colegas as principais diferenças observadas entre as notícias.
--	---

Fonte: elaborado pela professora participante e adaptado pelo autor (2024).

Ao analisar o plano de aula em questão à luz das diretrizes da BNCC, é possível observar que os itens 1, 2 e 5, presentes no campo jornalístico-midiático, foram acionados. O primeiro, pois, propõe analisar os processos humanos de curadoria que operam as redes sociais e outros domínios de internet. Apesar de o currículo mencionar a comparação de *feeds* de diferentes

[disco.shtml#:~:text=A%20Quinta%20Turma%20do%20Tribunal,triagem%20e%20transbordo%20na%20estatal.](#)

⁸⁰ Verdadeira: <https://www.uol.com.br/nossa/noticias/redacao/2023/08/10/passageira-assiste-a-funcionario-de-aerea-ser-engolido-por-turbina-de-aviao.htm>.

páginas, é possível dizer que a ideia foi adequada pela docente ao propor analisar o mesmo fato noticiado em veículos jornalísticos diferentes.

O segundo item apresenta-se com o acompanhamento, análise e discussão de assuntos que estão sendo pautas para a mídia e que são de relevância social, local e global. Além disso, esta prática prevista no currículo também incentiva a comparação de diferentes enfoques e perspectivas dados às notícias e aos próprios acontecimentos. A atividade proposta pela professora na segunda aula vai ao encontro destas premissas, já que trabalhou com um tema relevante no cenário midiático em questão – o banimento da plataforma X do Brasil – e, ainda, instigou os alunos a analisar as diferenças de enfoque dado ao mesmo fato, mas noticiado em veículos diferentes.

Além disso, na mesma aula, a atividade de identificação da informação como verdadeira ou falsa seguiu estes critérios, com a seleção de assuntos que eram recorrentes no cenário midiático noticioso em questão, como por exemplo, as eleições municipais de São Paulo, com a informação sobre os atos de agressão envolvendo Pablo Marçal e as montagens de imagens eróticas de Tábata Amaral; ambos concorreram à prefeitura paulistana.

Em contrapartida, as outras informações podem ter sido escolhidas pela professora por serem assuntos de interesse dos jovens (caso da cantora Anitta), e também pelo teor absurdo de outras informações que poderiam ser consideradas falsas, mesmo sendo verdadeiras. A título de exemplo, a notícia de que um homem foi sugado pela turbina de um avião e o fato de uma pessoa ter sido indenizada em R\$50 mil pelos Correios por “simplesmente” ter ficado doente.

Já o item 5 presente no campo jornalístico-midiático da BNCC, manifesta-se nas duas aulas propostas pela docente. O item prevê analisar, discutir, produzir e socializar, tendo em vista temas e acontecimentos de interesse local ou global, por meio de notícias. O debate instigado pela professora na primeira aula atende a estes quesitos, principalmente, se levada em consideração a relevância que o tema desinformação assume na contemporaneidade. As atividades em grupo, tanto na primeira aula com os debates quanto na segunda com as atividades em dupla, vão ao encontro da socialização entre os estudantes na análise de temas importantes no cenário contemporâneo. A escolha pelos temas debatidos pela professora são outro exemplo do enfoque dado a assuntos e acontecimentos de interesse social do momento analisado.

No que se refere às dimensões e habilidades transmidiáticas, é possível observar o acionamento de outros itens propostos pela taxonomia de Scolari (2018). Na dimensão Mídia e

Tecnologia, o item 3 da habilidade de reconhecer e descrever relaciona-se precisamente à abordagem empregada na segunda aula, com a escolha de temas atuais e de interesse dos jovens. O mesmo ocorre no item 1 da habilidade de comparar, ainda na dimensão Mídia e Tecnologia.

Apesar de não ser uma menção direta, a proposta de analisar o mesmo fato noticiado em veículos distintos cumpre a habilidade de avaliar e refletir sobre as estruturas, modelos de negócio e organização das empresas de mídia. Isso porque, conforme relatado pela professora na entrevista final, uma das explicações dadas pela docente em questão para a diferença de enfoque, parte dos interesses do próprio veículo, sejam eles políticos, ideológicos e, principalmente, econômicos.

Já na dimensão Ideologia e Ética, foi possível observar o acionamento do item 3 da habilidade de avaliar e refletir. A dimensão propõe questionar a legitimidade ou confiabilidade de algumas fontes de informação, a fim de avaliar a legitimidade de cada uma. A dinâmica de propor um teste de verificação de informação aos alunos e a análise entre o mesmo fato noticiado em veículos diferentes se relaciona com esta premissa e estimula-os a pesquisar por fontes diferentes antes de chegar a uma conclusão quanto à veracidade da informação.

Constatou-se que muitos dos recursos usados nas oficinas com as professoras foram acionados pelo plano de aula em questão, e mostraram-se viáveis à realidade na qual tanto professora quanto alunos estão inseridos. Observou-se que o enfoque dado às aulas foi prioritariamente a desinformação e a possibilidade de combatê-la. No entanto, notou-se a falta de um estímulo mais crítico acerca do próprio comportamento dos estudantes nos ambientes digitais, como por exemplo, refletir sobre os hábitos de consumo de informações e sobre como utilizam plataformas digitais e outros ambientes midiáticos em suas interações cotidianas. O plano contemplou, porém, diversos itens tanto no que se refere às dimensões e habilidades transmidiáticas quanto da BNCC, o que demonstra um alinhamento às premissas da política nacional de educação relacionada à desinformação.

Plano aplicado à turma do terceiro ano

A proposta elaborada pela professora responsável pelo terceiro ano foi estruturada em uma carga horária de 150 minutos (três aulas). Na sequência, apresenta-se o plano na íntegra:

Projeto: O brilho das “Fake News”.

Tema: Fake News.

Identificação:

Escola Estadual João de Souza Gonçalves

Endereço: Rua Adornório Gonçalves, 340, Jardim Ipê, Botelhos, MG.

Grau de ensino: Ensino Médio.

Turma: 3º Ano.

Cronograma: o Projeto será desenvolvido no período de três aulas.

Apresentação:

Toda escola tem seu pilar, ou pilares, de fundamentação ao seu trabalho. A nossa escola tem como principal pilar a formação integral dos nossos educandos. Dessa forma procurando sempre prepará-los para o mundo atual com seus desafios e exigências. O presente projeto tem esse cuidado de preparação à integração do indivíduo como um todo a se inserir na sociedade local, e porque não dizer, sociedade global.

Justificativa:

Vivemos em uma era, chamada “Era Digital” ou “Globalizada”, onde as distâncias estão a apenas um clique no celular ou em qualquer meio de comunicação. Atualmente, devido a agilidade dos meios de comunicação e a rapidez das informações, grande parte das pessoas não tem tempo de verificar a veracidade dos assuntos e compartilham muitas inverdades. Mencionando ainda que muitos indivíduos e até mesmo empresas, agem de má fé para divulgar fatos com o intuito de prejudicar e desmoralizar seus semelhantes. Com todos esses acontecimentos, faz-se necessário um melhor preparo de nossos estudantes, para que não venham a cair nessa armadilha chamada: *fake news*.

Objetivo geral:

Este trabalho tem por objetivo clarear alguns pontos de suma importância nos tempos em que vivemos, diga-se de passagem, de uma velocidade quase que atemporal! Pessoas apressadas, onde tudo é para ontem, minutos se passam como segundos e o tempo se abrevia muito rápido. Diariamente recebemos uma quantidade enorme de notícias de fatos e acontecimentos que nos assustam. Se faz de grande importância a checagem do que se recebe antes de se compartilhar.

Objetivo específico:

Dentro da Língua Portuguesa, também nossa Língua Pátria, é imprescindível a boa comunicação. Falar bem é importante, mas a escrita é de maior importância pelo fato de se registrar em documentos, textos entre outros objetos de circulação local, nacional e internacional. Com esse Projeto se pretende reforçar esse entendimento, despertando o interesse em melhorar a escrita produzindo textos coesos, coerentes e sem ambiguidades.

Culminância:

A culminância do Projeto se dará com a escolha do melhor texto produzido, o qual será publicado no Jornal Escolar.

Metodologia:

Como metodologia serão utilizados todo material escolar que se fizer necessário; mídias; celulares; lousa, entre outros.

Avaliação:

A avaliação do Projeto ocorrerá por meio de um questionário aferidor.

Desenvolvimento:**1ª Aula**

Brainstorm sobre o tema *fake news*.

Leitura do texto: *Fake News*

Ao declarar alerta de emergência pelo novo vírus da gripe H3N2 (gripe Sincicial) que tem se espalhado por vários países, especialmente no Brasil, o diretor-geral da Organização Mundial da Saúde, colocou o combate à disseminação de rumores e desinformação como primordial no momento. As *fake news* têm causado uma preocupante comoção global pelo fato de divulgar falsamente coisas como teoria da conspiração, fim dos tempos, formas de contágio por chip e sobre o uso de remédios caseiros e outros truques para combater os sintomas causados pelo vírus, que infelizmente tem se espalhado de forma muito rápida... (*site Brasil-escola – Uol*)

Atividades

1 – O texto que você leu é:

- A () Um conto por ter personagens.
- B () Uma fábula por ter moral.
- C () Uma lenda por contar uma origem.
- D () Uma notícia por relatar um fato.

2 – Qual é o tema do texto?

- A () teoria da conspiração.
- B () uso indiscriminado do chip.
- C () Organização Mundial da Saúde.
- D () Fake News.

3 – Qual é o significado do título do texto?

- A () Notícia falsa.
- B () Teoria da conspiração.
- C () Vírus Sincicial.
- D () Alerta de emergência.

4 – Qual é o significado das palavras:

Disseminação

Rumores

Desinformação

5 – Crie uma mensagem falsa como o objetivo de entreter, enganar, iludir ou vender algo.

6 – Marque as alternativas que ajudem a identificar se a notícia é falsa:

- A () Título interessante e que chame atenção.
- B () Verificar a data da postagem.
- C () Pesquisar a notícia em outra fonte.
- D () Pesquisar sobre o autor da notícia.
- E () Ver se é notícia preconceituosa.

F () Enviar a notícia direto para seus contatos confiáveis.

G () Observar se não se trata de uma piada ou sátira.

H () Vender a notícia pelo mesmo preço que recebeu.

2ª Aula

Dinâmica: Para quem?

Escolher quatro alunos dizendo: imagine que você recebeu esta mensagem:

“A empresa de Turismo administradora do Cristo de Poços de Caldas⁸¹ se interessou pelo Cristo de Botelhos e pretende começar os trabalhos o mais rápido possível. Dizem que os panfletos já serão distribuídos nas agências.”

- Cada aluno deverá escolher três colegas para compartilhar essa notícia.
- Cada aluno que recebeu, deverá compartilhar a notícia com mais três colegas.

Questões e debate

- Quantos alunos têm na sala?
- Quanto tempo levou para que a sala toda recebesse a notícia?
- Se fosse divulgado pelo celular, seria mais rápido?
- Quanto tempo levaria para que a cidade toda recebesse a informação?
- Você acha que pessoas que têm parentes e amigos fora da cidade ou do país, iriam compartilhar a mensagem com eles?
- Você acha que essa mensagem é falsa ou verdadeira? Justifique.
- Quantas vezes você já viu a frase: “divulgue, faça a sua parte.”?
- Faça uma ilustração que represente as *fake news*.

⁸¹ A cidade de Poços de Caldas, a 40 km de Botelhos, tem um Cristo como um dos principais pontos turísticos. O local, desde o final de 2022, é administrado por uma empresa local privada que foi capaz de revitalizar o espaço. Coincidentemente, Botelhos também tem um Cristo, mas não há, por ora, potencial turístico na cidade. O objetivo, conforme a professora, foi justamente chamar a atenção para uma possível mudança positiva para Botelhos. Observa-se, portanto, a utilização do método *a priori* neste conteúdo, já que seria uma informação agradável à razão de quem vive na cidade.

3ª Aula

Faça um texto dissertativo sobre o que foi aprendido a respeito do tema: *fake news*, em folha separada, com caneta azul ou preta. O número de linhas não deverá ser menor que 18 linhas e nem maior que 25 linhas. O texto deverá conter um título chamativo, as partes obrigatórias (começo, meio e fim), letra legível, ser coerente e coeso.

Nota-se os métodos de fixação de crença⁸² na proposta elaborada pela professora na segunda aula. O método *a priori* aparece na falsa informação acerca do interesse de uma empresa privada em administrar o Cristo de Botelhos e o consequente impacto social de uma informação como esta para a população da cidade. Com base no método *a priori*, por ser logicamente plausível, poderia, de fato, ser possível que uma empresa de Poços de Caldas despertasse o interesse em administrar um ponto semelhante ao da cidade vizinha, de modo a estimular o turismo local.

O mesmo se observa nas questões que se seguiram após as discussões a respeito desta informação. Como exemplo, o questionamento de quantas pessoas poderiam ter acesso ao conteúdo se compartilhado com determinado número de indivíduos inseridos em um mesmo contexto (método da tenacidade) e o compartilhamento com colegas e amigos de classe (método da autoridade). No que tange ao alinhamento da proposta aos preceitos da BNCC, ainda na segunda aula é notória uma relação ao item 3 do currículo que prevê a atuação de forma fundamentada, ética e crítica na produção e compartilhamento de comentários, textos noticiosos e de opinião. A proposta da primeira aula articula-se também ao item 5 da BNCC, ao instigar os alunos a analisarem o gênero da informação apresentada sobre a gripe H3N2. As categorias de conteúdos potencialmente desinformativos propostas por Wardle e Derakhshan (2017) também são notadas na questão 5 do questionário aplicado pela professora na primeira aula.

Com relação às dimensões e habilidades transmidiáticas, observou-se que na dimensão Mídia e Tecnologia, habilidade de reconhecer e descrever, o item 2 é acionado ao fazer com

⁸² A referência utilizada para discutir os métodos de fixação de crenças nas oficinas foi: ALZAMORA, G. C; ANDRADE, L. A dinâmica transmídia de fake news conforme a concepção pragmática de verdade. **MATRIZES**, São Paulo, Brasil, v. 13, n. 1, p. 109–131, 2019. DOI: [10.11606/issn.1982-8160.v13i1p109-131](https://doi.org/10.11606/issn.1982-8160.v13i1p109-131). Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/matrizess/article/view/149592>. Acesso em: 22 maio. 2024.

que os alunos refletissem sobre a dimensão da velocidade da disseminação de um conteúdo desinformativo nas redes sociais. Já na dimensão Ideologia e Ética, as habilidades específicas 2 e 4, previstas na habilidade de avaliar e refletir, fizeram-se presentes na proposta em questão.

No debate, os alunos foram questionados quanto às suas responsabilidades em relação às próprias criações no meio digital e em relação aos conteúdos que compartilham em conexões digitais. Também foram convidados a refletir sobre o papel das mídias e da tecnologia na sociedade, quando responderam às perguntas do debate da segunda aula e quando realizaram a produção do texto relacionado ao tema, na terceira aula, assim como quando produziram a notícia falsa na primeira aula.

A habilidade específica 1 da habilidade de reconhecer e descrever na dimensão Narrativa e Estética também apareceu na primeira aula, quando os alunos precisaram ler, interpretar e reconhecer o gênero do texto a eles apresentados. Este plano em específico focou em uma abordagem mais prática do fenômeno, inclusive com a produção de textos por parte dos alunos. Entretanto, não buscou fazer com que os jovens usassem de dispositivos midiáticos para finalidades que os ajudassem nas tarefas propostas, o que poderia aumentar o protagonismo dos estudantes nestes ambientes.

Enquanto o primeiro plano priorizou elementos discursivos de conteúdos desinformativos e a própria ideia de desinformação (ou *fake news*, como foi assumido pelas professoras), o segundo abordou essas questões de modo amplo e propôs atividades de produção. Cada docente elaborou o plano de aula conforme a disponibilidade que tinha em seu cronograma escolar para que as aulas sobre desinformação ocorressem.

Os planos alinharam-se a diversos itens da BNCC, o que atende a uma demanda curricular. No entanto, com base nas dimensões e habilidades transmidiáticas propostas por Scolari (2018), é possível apontar alternativas capazes de ajudar em desafios enfrentados pelas professoras nas aulas e em outras oportunidades nas quais o tema já foi trabalhado, conforme relatado nas entrevistas de diagnóstico.

As habilidades previstas na dimensão Ideologia e Ética deveriam ser priorizadas no contexto investigado, já que, conforme os resultados dos grupos focais e as entrevistas de diagnóstico, o principal desafio diz respeito à dieta informacional dos jovens e o consequente enquadramento cognitivo, que é delineado e ajustado por crenças que constroem certa ideia de verdade, de modo a acirrar o problema da desinformação que emerge da crise epistêmica. As dimensões e habilidades transmidiáticas (Scolari, 2018) despontam como alternativas

pertinentes ao enfrentamento da desinformação conforme as especificidades do contexto investigado, sobretudo porque se revelam compatíveis com os planos de aula que, por seu turno, mostram-se alinhados às premissas da BNCC.

5.4 Avaliação docente

A etapa metodológica de avaliação docente se baseou em entrevistas com cada uma das professoras participantes com base em um roteiro de perguntas (anexo 3). Uma dificuldade apontada por ambas foi como estimular o debate sobre o tema entre os estudantes. Conforme apontado na estratégia metodológica de grupo focal, os estudantes tendem a ficar reativos em situações que precisam expor suas opiniões acerca de assuntos de grande repercussão midiática, como o próprio fenômeno da desinformação ou temas abordados pelas professoras nas aulas, o que sinaliza um sintoma da crise epistêmica, agravada pela polarização política.

Na visão das docentes, o debate transcorreu de maneira satisfatória após as professoras conduzirem as discussões, tal como ocorreu durante o grupo focal. De acordo com a professora responsável pela turma do primeiro ano, boa parte dos alunos se absteve de pedir a palavra nesse tipo de debate, todavia, ela acredita ser uma especificidade da turma:

geralmente turmas do primeiro ano possuem essa característica. Muitos alunos vêm de escolas diferentes e não se conhecem direito. Penso que seja algo que não deixe os alunos confortáveis, com medo de serem de alguma maneira julgados ou contrariados.

Um cenário semelhante foi observado com a turma do terceiro ano, mas a participação dos estudantes ao longo das três aulas aumentou significativamente, de acordo com a professora:

Confesso que inicialmente fiquei apreensiva, pois não consegui estimular o debate com os alunos. Mas depois as coisas se alinharam e eles demonstraram muito interesse pelo tema e muito engajamento nas atividades.

O interesse dos alunos pelo tema foi um ponto unânime entre as professoras o que facilitou o andamento das propostas. Contudo, este mesmo ponto serve como foco de atenção para pensar em futuras abordagens do tema em sala de aula, conforme indica a seguinte resposta dada pela professora do primeiro ano:

Uma crítica que serve para mim: é necessário ser o mais objetivo possível. É muito difícil prender a atenção dos alunos por muito tempo, por mais que seja um assunto de interesse deles.

A mesma professora afirmou que, após a realização da aula, considerou o plano muito extenso e que muitas coisas que pretendia fazer com mais enfoque e dedicação de tempo tornou-se inviável por conta de diversos fatores, como a própria atenção dos alunos, cronograma escolar e estrutura. Como dificuldade, ambas listaram, no que se refere à estrutura, à falta de internet para os alunos e de laboratórios de informática, que poderiam enriquecer a proposta, contribuindo para variar as abordagens metodológicas sobre o tema.

No caso da professora do primeiro ano, conforme visto em seu plano de aula, a verificação feita pelos alunos aconteceu por meio do celular pessoal e internet móvel de cada um; até por isso propôs a atividade em dupla, já que nem todos têm o acesso à rede. A docente do terceiro ano afirmou não ter optado por usar dispositivos digitais devido a essa dificuldade, embora tivesse pensado no laboratório de informática da escola. Todavia, considerou inviável levar uma turma com cerca de 25 alunos ao laboratório com acesso à rede devido à dificuldade de controlar o que eles estariam acessando na internet durante a aula.

Ambas avaliaram que a falta de apoio pedagógico e curricular é a principal dificuldade para ampliar a oferta de aulas relacionadas à desinformação na escola. Na visão delas, a falta de apoio refere-se precisamente a um cronograma apertado com conteúdos ordinários que precisam ser cumpridos conforme a grade curricular prevista, falta de estrutura com dispositivos técnicos e com acesso à internet, além de um acervo jornalístico na biblioteca escolar. Com relação à avaliação que as docentes fazem de suas propostas, a professora do primeiro ano acredita que a análise de títulos foi a abordagem mais objetiva e que gerou mais interesse dos alunos:

pedir para os alunos analisarem os títulos despertou a curiosidade deles, o que também os motivou a checar essas possíveis informações. Essa mesma dinâmica também me permitiu mostrar a eles como questões afeitas podem contribuir para o compartilhamento de informação falsa. Se, por exemplo, recebemos uma mensagem de nossa mãe ou familiar ou porque eu quero acreditar em tal coisa.

A fala da professora remete aos métodos de fixação crenças peircianos da autoridade e *a priori*, já que chama a atenção para a figura da autoridade familiar (exemplo usado em aula) e por validar como verdade uma informação que é agradável à razão. É pertinente, portanto, partir de exemplos do cotidiano para fazer com que os jovens tenham uma visão mais crítica e

cautelosa acerca das informações que recebem. Outro ponto observado pela professora – que também apareceu no grupo focal – foi a falta de conhecimento dos alunos sobre fontes de informação.

Para mim foi o mais impressionante. Pois quando foram procurar pelos títulos e verificar a autenticidade da suposta notícia, eles não sabiam em quais sites ou portais de notícias confiar. Para eles tem sido algo novo; duvidar de um jeito saudável das coisas.

Por outro lado, a professora responsável pelo terceiro ano afirmou que a abordagem que mais surtiu efeito, em sua avaliação, foi pedir aos alunos que escrevessem um texto sobre o tema a partir das aulas e atividades executadas.

Tive a impressão que eles gostaram muito mais de escrever do que de falar, algo que contrariou minhas expectativas. Foi interessante ver como estavam empenhados em escrever o texto, pedindo a opinião de colegas e tirando dúvidas comigo.

O relato confirma a impressão acerca dos planos de aula, de que a confecção de um produto – neste caso o texto – pode ser uma alternativa eficaz para estimular a atenção dos alunos e colocar em prática o conhecimento adquirido, o que remete às premissas da literacia midiática. As professoras classificaram como essenciais as oficinas realizadas sobre desinformação, como demonstram as seguintes respostas:

A concepção de que não há uma verdade absoluta me impactou muito, pois nunca havia pensado em algo assim. Pretendo passar isso aos alunos cada vez mais, não só em se tratando de informação falsa, o que me permite explicar o problema de maneira mais detalhada, mas para qualquer situação que venham encontrar no seus cotidianos.

Trata-se de um assunto muito importante e atual. Acredito que se tivéssemos uma formação continuada seria muito bom, pois nos ajuda a perceber coisas que passam batidas na correria do dia a dia. Participar da pesquisa me ajudou nisso.

Constatou-se que as professoras assumiram *fake news* e desinformação como termos sinônimos nas aulas. A justificativa, de acordo com ambas, foi para facilitar a compreensão dos alunos, já que consideram que entrar em uma discussão teoricamente densa pode repelir o interesse dos jovens. Apesar disso, elas acreditam que conseguiram tratar o assunto de uma maneira mais ampla em relação às outras vezes em que tinham o feito, o que demonstra a assertividade da proposta metodológica em realizar as oficinas com as docentes. Esse fato indica a importância de uma formação contínua a professores para que tenham recursos teórico-

metodológicos e repertórios adequados para trabalharem questões contemporâneas e complexas, para além de seguirem somente diretrizes curriculares estanques.

5.5 Avaliação discente

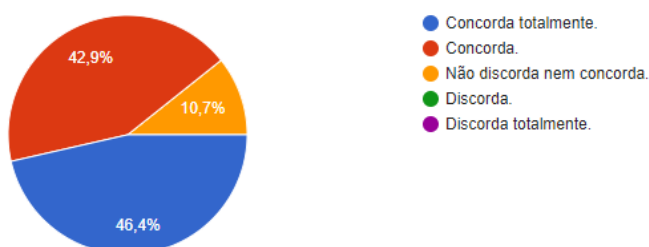
A etapa metodológica de avaliação discente se baseou em questionários aplicados com todos os estudantes participantes. Os alunos responderam a um questionário on-line (anexo 6), no formato *forms*, estruturado em 10 perguntas na aula subsequente à realização da última aula relacionada à desinformação. Os resultados foram apresentados separadamente em cada turma.

Primeiro ano

Na turma do primeiro ano, 28 alunos responderam ao questionário de avaliação e apenas cinco deles não participaram das duas aulas sobre a desinformação. Para 57,1% dos respondentes, o conhecimento que tinham a respeito do fenômeno da desinformação melhorou após as aulas, além de 35,7% que concordou totalmente com esta afirmação. Para 57,1% dos alunos, as aulas foram muito boas e, para 32,1%, foram boas. Os outros 10,7% não souberam responder à pergunta. O mesmo acontece quanto ao nível de compreensão declarado pelos alunos acerca do conteúdo aplicado nas aulas. A Figura 10 apresenta os resultados.

Figura 10 - Nível de compreensão das aulas na perspectiva dos alunos

6) "Você teve uma compreensão **clara** sobre o conteúdo que foi passado nas aulas". Com relação a esta afirmação, você: [Copiar gráfico](#)
28 respostas



Fonte: resultados da pesquisa por meio do Google *Forms* (2024).

Os estudantes também foram questionados quanto às possíveis dificuldades em lidar com o assunto. Esta foi uma questão aberta, portanto, os alunos puderam dissertar a respeito e

fizemos uma análise qualitativa das respostas. Embora a maioria tenha declarado que não possuiu dificuldades específicas, respostas como: “saber quais sites são confiáveis” e “a falta de conhecimento das fontes de notícias sobre os assuntos” foram dadas. Esta última, especialmente, coincide com a resposta de uma das professoras nas entrevistas de diagnóstico e avaliação e aos próprios resultados dos grupos focais. A falta de conhecimento relacionado a fontes confiáveis de informação implica na suscetibilidade deste público à desinformação, já que não possuem um parâmetro capaz de auxiliá-los a distinguir o que é confiável do não confiável, característica premente da Sociedade da Desinformação (Marshall, 2017) em um cenário de crise epistêmica (Oliveira, 2020).

O questionário também solicitou aos respondentes que indicassem quais melhorias poderiam acontecer com relação às aulas. As seguintes respostas foram obtidas: “abordar temas mais profundos sobre como a desinformação afeta a mente de pessoas, principalmente as mais velhas.” “Acho que seria legal fazer brincadeiras para os alunos, por exemplo, uma competição para que os alunos classifiquem as informações como verdadeiras ou falsas.”

Também foi relatada a pertinência de aulas que estimulem o debate entre os estudantes sobre temas contemporâneos e presentes no cotidiano desses jovens, como indicam as respostas: “as aulas foram muito boas, mas eu gostaria de mais aulas como aquela que nós ‘debateamos’⁸³.” “Os temas. Seria bom colocar temas do nosso cotidiano e mostrar como a desinformação nos afeta diretamente.”

Os alunos sugeriram também a inclusão de análise de páginas de fofocas, pois acreditam ser ambientes potencialmente desinformativos. Tais respostas refletem muitos dos posicionamentos observados nos grupos focais, já que a principal utilidade que estes jovens dão às redes sociais é para o consumo de entretenimento, inclusive, o acesso recorrente a páginas de fofocas. Sugestões para que pessoas externas à comunidade escolar (especialistas, por exemplo) realizassem palestras sobre o assunto também ocorreram.

As respostas dão condições para afirmar que existe um interesse forte e também certa preocupação dos alunos com relação à desinformação, mas sentem falta de uma estrutura de apoio capaz de orientá-los quanto à temática, algo também mencionado pelas professoras. Neste sentido, ações de literacia (trans) midiática se apresentam como potentes para

⁸³ Menção relacionada à realização do grupo focal.

aumentar o protagonismo dos alunos neste cenário e estimular, inclusive, ações de aprendizagem informal nos ambientes digitais e midiáticos por parte destes jovens.

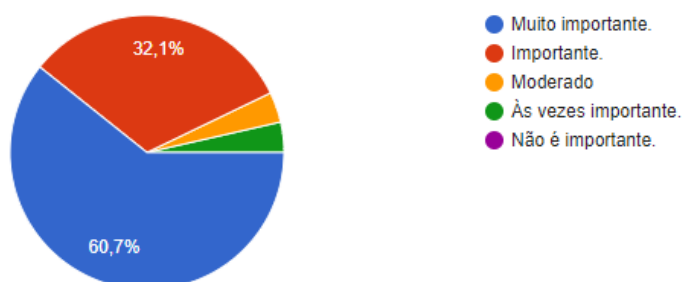
Finalmente, as Figuras 11 e 12 apresentam os resultados relacionados ao grau de importância de se discutir o tema desinformação no ambiente escolar e o desejo dos alunos para que mais aulas sobre o tema sejam realizadas:

Figura 11 - Grau de importância de se discutir desinformação na perspectiva dos alunos

9) Qual o grau de importância de se discutir o tema das fake news em sala de aula, na sua opinião?

 Copiar gráfico

28 respostas



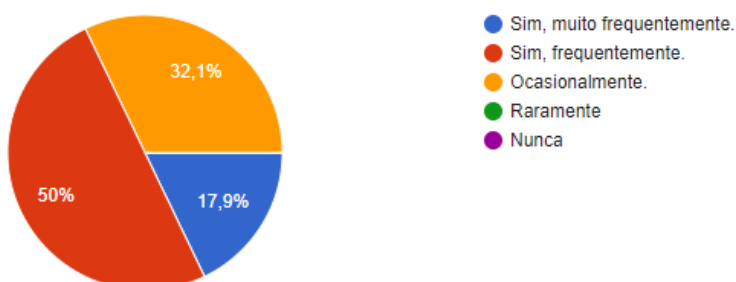
Fonte: resultados da pesquisa por meio do Google *Forms* (2024).

Figura 12 - Desejo dos alunos para que mais aulas sobre desinformação ocorressem

10) Você gostaria que mais aulas como essas fossem realizadas na escola?

 Copiar gráfico

28 respostas



Fonte: resultados da pesquisa por meio do Google *Forms* (2024).

Os resultados indicam que os alunos reconhecem, em sua maioria (82,3%) a importância de se discutir o tema em sala de aula, já que nenhum aluno afirmou que o assunto deveria ser tratado “raramente” ou “nunca”. Sugere-se que, mesmo ocasionalmente, o tema da desinformação, para além de urgente na sociedade contemporânea, seja tratado em sala de aula, já que esse tema também é de interesse dos alunos.

Terceiro ano

Foram 17 respostas coletadas com os alunos do terceiro ano. Deste total, 14 participaram das três aulas planejadas pela professora para abordar o tema desinformação. 82,3% dos respondentes concordaram e/ou concordaram totalmente que o conhecimento que tinham a respeito do tema melhorou após a participação nas aulas. Os outros 17,6% não souberam responder a esta questão.

Para 76,4% dos respondentes, as aulas sobre esse tema ofertadas pela professora foram classificadas como “muito boa” ou “boa”. Para 17,6% essas aulas foram “regular”. Contudo, 70,6% concordaram e 29,4% concordaram totalmente que tiveram uma compreensão clara das aulas em que participaram. As respostas assemelham-se às obtidas por meio da turma do primeiro ano quanto a estes aspectos em específico. Este fato sinaliza a possibilidade de que, no contexto analisado, outras iniciativas voltadas ao combate à desinformação possam ser eficazes, já que os alunos aprovaram, em ambos os casos, a propostas elaboradas e acionadas pelas professoras em tratar o assunto.

Os alunos desta turma afirmaram que não tiveram nenhum tipo de dificuldade com relação à aula. Mas indicaram algumas melhorias que poderiam ser aplicadas, como por exemplo: a dinâmica e o estímulo de mais debates entre os estudantes; palestras relacionadas ao tema; aprofundar questões sobre desinformação e os diferentes tipos de conteúdos desinformativos e; a escola proporcionar mais espaço para assuntos que vão além da grade curricular ordinária.

As respostas também indicam interesse destes alunos com o tema da desinformação (e possíveis outros que permeiam a contemporaneidade). Mais uma vez, o contexto mostra-se propício à realização de novas atividades semelhantes às aulas realizadas incrementando noções de literacia (trans) midiática e engajando os alunos em temas relevantes à sociedade contemporânea.

Finalmente, 82,4% dos estudantes disseram acreditar que o tema da desinformação é importante ou muito importante de ser tratado nas escolas, um quantitativo semelhante ao observado à turma do primeiro ano. Somente 11,8% respondeu que o grau de importância do tema é “moderado” e apenas um estudante acredita que o assunto não é importante.

O mesmo segue-se com a opinião dos alunos quanto à realização de mais aulas semelhantes às que foram aplicadas neste experimento: 88,2% afirmaram que aulas deste teor deveriam frequentemente ou muito frequentemente acontecer no ambiente escolar. Além disso, apenas 11,8% dos respondentes afirmaram que o tema deveria ser ocasionalmente tratado em sala de aula.

Os números indicam, em sua maioria, uma preocupação e interesse notório dos alunos quanto ao tema da desinformação. Os resultados corroboram o que foi identificado inicialmente nos grupos focais e sinalizam caminhos promissores no que se refere à inserção destes jovens na cultura colaborativa indicando potencialidades na aplicação de ações voltadas, especialmente, à literacia transmídia.

A disposição apresentada pelos alunos em participar de mais debates sobre o tema reforça o argumento de que a discussão do assunto será bem-vinda pelos estudantes. Entretanto, as professoras afirmaram sentir dificuldades em estimular o debate em momentos iniciais das aulas. Este fato merece atenção pedagógica, tendo em vista que os alunos disseram desejar mais debates para expor suas ideias, apesar de não se manifestarem em situações nas quais esse debate é estimulado.

5.6 Análise

A pesquisa realizada evidenciou que as professoras acionaram diversas noções voltadas à literacia (trans) midiática em seus planos de aula sobre desinformação alinhadas às premissas da BNCC. Constatou-se que os itens 2 e 5 do campo jornalístico-midiático, focados na discussão de temas relevantes pautados pela mídia jornalística contemporaneamente, sobressaíram nos planos de aulas analisados.

Recordamos que a concepção de literacia midiática adotada pela investigação diz respeito à compreensão do papel e das funções das mídias e das condições sob as quais podem cumprir suas funções (Wilson, et al., 2013). Além da avaliação crítica do conteúdo à luz das funções da mídia (Wilson et al., 2013) que estruturam um conjunto de perspectivas e

habilidades usadas pragmaticamente a fim de se expor aos meios de comunicação, de modo a interpretar o significado das mensagens que são encontradas em ambientes midiáticos (Potter, 2019). Este conjunto, de acordo com Potter (2019) comporta *locus* específicos que constroem as habilidades de literacia midiática: pessoal, estrutura de conhecimento e habilidades.

A literacia transmídia, por sua vez, emerge como um tipo contemporâneo de educação midiática – embora arraigada à literacia midiática – pautada nas capacidades, práticas, valores e estratégias de aprendizagem desenvolvidas e aplicadas no contexto das novas culturas colaborativas, especialmente, entre os jovens. Por isso, adotamos a utilização dos parênteses em “(trans)” por acionarmos uma abordagem da literacia midiática à luz da dinâmica transmídia por ser, precisamente, a lógica de propagação da desinformação na contemporaneidade. Ao longo do trabalho, as premissas de literacia midiática foram relevantes balizadoras em toda a estruturação metodológica e, nos próprios resultados, com base nos planos de aula e grupos focais, nos quais foram possíveis observar noções de literacia midiática dentro das habilidades transmidiáticas. Scolari (2018) conclui que, embora a literacia transmídia pretenda estimular esse tipo de ação com os jovens, ela não nega a necessidade de educá-los para desenvolver capacidades midiáticas, assim, expandindo o enquadramento para incluir pesquisas sobre atividades midiáticas que são desempenhadas pelos jovens fora das instituições educativas, propondo trazer este conhecimento para a sala de aula.

Contudo, o desinteresse por notícias jornalísticas manifestado por parte dos jovens pode ser um empecilho para que esta abordagem seja mais eficiente. Isso porque o fato de não conhecerem nenhuma fonte jornalística que considerem segura e apresentarem dificuldades em realizar a verificação de informação potencialmente desinformativa, conforme mostraram os grupos focais e o plano de aula direcionado à turma do primeiro ano, respectivamente, apresenta um forte sintoma da crise epistêmica.

Sob este aspecto, nota-se que os estudantes não confiam em determinadas fontes jornalísticas (como é o caso da TV Globo) mas, simultaneamente, não sabem indicar quais fontes consideram jornalísticas e/ou de confiança, ao passo que não mantêm o hábito de se informar. Este fato reforça a susceptibilidade deste público à desinformação pois torna-se vulnerável a qualquer tipo de informação (verdadeira, falsa descontextualizada, etc.) oriunda de qualquer fonte, relativizando a segurança e confiabilidade, inclusive, de fontes jornalísticas. Situação contrária vista por parte das professoras que, além de manterem uma dieta informacional atualizada e pautada em notícias jornalísticas, possuem veículos jornalísticos específicos nos quais recorrem para tal.

Para os estudantes, a crise epistêmica emerge no descrédito e desconfiança em instituições jornalísticas e jurídicas. Esse cenário é consequência da indiferença destes jovens para com informações noticiosas cujas crenças em fontes de (des)⁸⁴ informação são moldadas e fixadas por meio de figuras públicas que ocupam relevante espaço midiático no cenário brasileiro. O principal diagnóstico obtido neste sentido, foi a prevalência dos métodos da autoridade e *a priori* na construção e fixação de crenças em detrimento do científico que é representado apenas pela figura do professor (que também remete ao método da autoridade) e da escola, por parte destes alunos. Neste contexto, sugere-se que ações de literacia (trans) midiática, isto é, o desenvolvimento de habilidades transmidiáticas à luz da literacia midiática, sejam focadas neste problema, principalmente na dimensão democrática e científica, de modo a buscar desconstruir crenças fixadas em narrativas falaciosas e priorizar o método científico aproveitando este estatuto que os próprios alunos dão às figuras do professor e escola.

Para tanto, priorizar os itens 1 e 3 do campo jornalístico-midiático pode oferecer recursos pertinentes. O primeiro porque foca em uma compreensão mais nítida do funcionamento e relevância da mídia no âmbito social, o que poderia ajudar os alunos a ter um entendimento mais claro com relação a fontes de (des) informação. Além disso e alertar os estudantes quanto à manipulação, às vezes sutil, às vezes explícita, de informações por parte de terceiros, neste caso, às figuras públicas que fixam a crença desses jovens por meio do método da autoridade. O item 3 neste sentido, esclareceria pontos relevantes no que se refere à atuação ética e crítica na produção e compartilhamento de conteúdos pelas mídias, considerando os jovens como *prosumers*, conforme indica Scolari (2018).

No que se refere ao acionamento das dimensões e habilidades transmidiáticas de Scolari (2018) pelas professoras nos planos de aula, ficou nítida a prioridade das dimensões Mídia e Tecnologia e Ideologia e Ética. Sob este aspecto, foi possível observar que as professoras fizeram um maior proveito das contribuições de Scolari (2018) para acionar noções de literacia (trans) midiática do que as próprias orientações da BNCC que, por sua vez, é pautada nas premissas de literacia midiática. Isso é justificado pela variação das abordagens empregadas e observadas em cada plano. Uma das reclamações quanto ao currículo brasileiro, nas entrevistas de diagnóstico com as professoras, foi justamente a imprecisão e a generalidade das diretrizes. No caso da taxonomia de Scolari (2018) as habilidades são mais precisas e específicas e

⁸⁴ Usamos os parênteses aqui, pois, a falta de uma compreensão mais clara acerca de fontes jornalísticas implica, aos alunos, a impossibilidade de aferir o que é informação (seja ela uma notícia jornalística ou de qualquer natureza) e desinformação.

parecem oferecer mais recursos teórico-metodológicos para a implementação de ações de literacia (trans) midiática no ambiente escolar.

Ainda assim, sugere-se, com base nos resultados, que a dimensão Ideologia e Ética seja priorizada em futuras ações para que os alunos: a) avaliem a própria dieta midiática e analisem as motivações para o uso das mídias e a adequação do comportamento pessoal durante e após o uso delas (Scolari, 2018); b) serem críticos com relação às suas próprias criações e motivações para tal (Scolari, 2018); c) avaliar e refletir sobre legitimidade e confiabilidade de fontes de informação (Scolari, 2018); avaliar e refletir sobre o papel das mídias e tecnologia na sociedade (Scolari, 2018). Tais aspectos parecem contribuir para ajudar os alunos, no contexto investigado, a enfrentar questões sintomáticas à crise epistêmica ante o problema da desinformação.

Os questionários de avaliação dos alunos e as entrevistas de avaliação com as professoras também evidenciaram aspectos relevantes para superar os problemas diagnosticados. O interesse dos alunos na temática é a primeira potencialidade que necessita ser explorada, por mais que prender a atenção dos estudantes por muito tempo seja um desafio. A esta questão, realizar atividades lúdicas e práticas podem ser boas alternativas, conforme os próprios estudantes sugeriram com a criação de *quizzes* ou a realização de debates.

O fato de os próprios jovens terem ciência da dificuldade de reconhecer fontes confiáveis (ou jornalísticas), de acordo demonstrado nos questionários, ajuda a ratificar a necessidade do desenvolvimento das habilidades transmidiáticas pontuadas anteriormente. Sob este aspecto, práticas pedagógicas que busquem elevar o conhecimento e a confiança dos alunos em fontes jornalísticas apresentam-se como pertinentes. Isso porque as docentes já mantêm o hábito de se informar e possuem um repertório mais amplo capaz de auxiliar os alunos nesta tarefa.

Por parte das docentes, as entrevistas finais demonstraram a necessidade da formação contínua de professores no cenário contemporâneo. Os resultados mesmos mostraram que a busca pelo desenvolvimento de habilidades transmidiática (conteúdo ministrado nas oficinas) sobressaíram em relação às premissas da BNCC. Também os métodos de fixação de crença, demonstrando que, apesar de a verdade se apresentar como um ideal normativo em uma perspectiva pragmática e não algo a ser relativizado, contribuíram para que as docentes alertassem os alunos quanto à lógica de funcionamento da desinformação. Por mais que tenham assumido o fenômeno como sinônimo de *fake news* em suas propostas.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo desta pesquisa foi compreender e analisar de que maneira professores de Língua Portuguesa do ensino médio de uma escola pública no interior de Minas Gerais acionam didaticamente noções de literacia midiática, à luz de diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em seus planos de aula, para discussões relacionadas à desinformação no cenário de crise epistêmica. A estratégia metodológica adotada contemplou revisão da literatura relacionada à desinformação, crise epistêmica, literacia midiática e dinâmica transmídia; fase exploratória; trabalho de campo, por meio de um estudo de caso e; tratamento e análise do material.

Para a articulação entre desinformação e crise epistêmica, bem como o papel da literacia midiática no cenário contemporâneo, levou-se em conta a noção de literacia transmídia – modalidade de educação midiática que leva em conta a cultura digital e a cultura do compartilhamento como elementos-chave do processo comunicacional– por entendermos que essa perspectiva é mais apropriada para compreender a lógica de propagação multiplataforma de desinformação na contemporaneidade. Além disso, reflete o comportamento juvenil predominante em ambientes midiáticos na contemporaneidade

Em primeiro lugar, trouxemos luz ao fenômeno da desinformação a partir de uma concepção pragmática da verdade. Para isso, acionamos as contribuições do pragmatismo peirciano, sobretudo sua concepção de métodos de fixação de crenças, que compreendem a verdade como um ideal normativo: ideal que não é plenamente inalcançável, mas que normatiza condutas por meio das crenças que envolvem e dos hábitos que as delineiam. Tal abordagem nos possibilitou, por um lado, compreender como os hábitos de consumo midiático da juventude interferem nas crenças relativas aos conteúdos que consomem. Por outro, nos ajudou a superar a problemática da desinformação sob a dicotomia verdade x mentira, o que nos levou a considerar facetas mais densas e complexas do fenômeno, que possui suas características inerentes à sociedade contemporânea, também denominada sociedade da desinformação por entender o fenômeno como aspecto endêmico da contemporaneidade (Marshall, 2017). A desinformação, nesta abordagem, representa a validação social a partir crenças sedimentadas em hábitos de consumo midiático voltados para conexões digitais. As crenças, então, se consolidam nos hábitos que as delineiam, configurando certa disposição social para validar como críveis determinadas informações mesmo que não estejam ancoradas em evidências factuais.

Com base nas contribuições de Oliveira (2020), que compreende a desinformação como consequência da crise epistêmica – desconfiança em instituições historicamente produtoras de conhecimento, como instituições democráticas, científicas e jornalísticas. A crise epistêmica representa, assim, a desestabilização de crenças historicamente consolidadas, por meio, sobretudo, da disputa entre crenças dissonantes compartilhadas em conexões digitais.

A desinformação opera, precisamente, no espaço entre o ideal de verdade e a apropriação da noção contemporânea de pós-verdade, que prioriza “fatos alternativos” e a relativização de conhecimentos comprovados cientificamente. A pertinência da articulação entre democracia, jornalismo e ciência parte da noção de que a desinformação age como um elemento capaz de desestabilizar a confiança em crenças historicamente consolidadas em instituições produtoras de conhecimento, incidindo em consensos sociais por meio de novas crenças, ações e hábitos de consumo midiático. Esse cenário possibilitou a desconfiança generalizada em instituições democráticas, epistêmicas e produtoras de notícias.

Para abordar o tema em nosso recorte empírico, partimos da definição de literacia midiática de Potter (2019), relativa ao conjunto de perspectivas usadas para compreender como aprimorar a compreensão acerca de mensagens que permeiam os meios de comunicação. Mas, diante da necessidade de colocar ênfase nas conexões digitais por serem prioritárias tanto nos processos de propagação de desinformação, quanto nos hábitos de consumo midiáticos juvenis, buscamos também respaldo na noção de literacia transmidiática. Conforme Scolari (2018), trata-se de um conjunto de capacidades, práticas, valores e estratégias de aprendizagem desenvolvidas e aplicadas no contexto das novas culturas colaborativas que emergem das conexões digitais, especialmente, entre os jovens.

Assumimos o termo literacia (trans) midiática, com o “trans” entre parênteses, para não perder de vista as duas perspectivas em nosso percurso teórico-metodológico, já que a BNCC menciona literacia midiática e esta é a referência prioritária para os professores e, portanto, relevante no contexto deste estudo. Assim, adotamos a utilização dos parênteses em “(trans)” para dar conta da lógica de propagação da desinformação na contemporaneidade e dos hábitos preferenciais de consumo midiático dos jovens.

A abordagem metodológica do estudo foi dividida nas seguintes fases: a) pesquisa exploratória; b) estudo de caso e; c) tratamento e análise do material. A pesquisa exploratória consistiu na realização de um mapeamento de currículos educacionais e materiais afins voltados para ações de educação midiática em desinformação, em perspectiva global, latino-americana

e brasileira. Por meio de buscas por palavras-chaves nos motores de busca *Google* e *Bing* – por serem os mais utilizados no Brasil – mapeou-se iniciativas de literacia midiática divulgadas em notícias jornalísticas, projetos vinculados a universidades e materiais afins, como currículos e planos de aulas produzidos por institutos de educação. O levantamento permitiu descrever ações e currículos em países europeus como a Finlândia, Sérvia e Portugal, além de iniciativas da UNESCO; na América Latina com o Currículo Alfamed e, no Brasil, o Guia da Educação Midiática (Instituto Palavra Aberta) e a própria BNCC. O mapeamento possibilitou uma perspectiva comparativa quanto à preocupação em vários locais sobre como ações de educação midiática vem sendo realizadas para mitigar efeitos nocivos da desinformação.

Com base nesse contexto mais amplo, foi realizado estudo de caso na Escola Estadual João de Souza Gonçalves (MG), em Botelhos. As entrevistas de diagnóstico com as três professoras de Língua Portuguesa do ensino médio tiveram por objetivo identificar possíveis práticas educacionais já empregadas em sala de aula tendo a desinformação como tema principal, além de aferir os hábitos de consumo midiático-informacional das professoras, assim como eventuais estratégias utilizadas por elas para identificar desinformação.

Também a título de diagnóstico, realizamos três grupos focais com estudantes do primeiro, segundo e terceiro ano do ensino médio, a fim de aferir seus hábitos de consumo midiático-informacionais e seus comportamentos em conexões digitais. O grupo focal identificou também como eles costumam se informar, os meios prioritariamente utilizados para isso e nível de confiança que depositam em instituições epistêmicas, como escola, professores, imprensa, ciência, democracia e instâncias jurídicas.

Como uma das professoras participantes transferiu-se de cidade, apenas duas seguiram nas etapas metodológicas de oficina, plano de aula e avaliação. As oficinas trataram do universo semântico da desinformação, literacia (trans) midiática e o conceito de notícia. Realizado este processo, as professoras elaboraram os planos de aula que foram analisados à luz das diretrizes da BNCC e das dimensões e habilidades transmidiáticas propostas por Scolari (2018). Os métodos de fixação de crença peircianos também foram acionados para balizar as análises relativas às crenças predominantes no cenário de crise epistêmica detectado.

Os resultados apontam que as professoras acionaram noções de literacia (trans) midiática em seus planos de aula sobre desinformação, alinhadas às premissas da BNCC. Constatou-se que os itens 2 e 5 do campo jornalístico-midiático, focados na discussão de temas

relevantes pautados pela mídia jornalística contemporaneamente, sobressaíram nos planos de aulas analisados.

Contudo, o desinteresse por notícias jornalísticas demonstrado por parte dos jovens pode ser um empecilho para que esta abordagem seja mais eficiente. O fato de não saberem apontar fontes jornalísticas que considerem seguras e apresentarem dificuldades em realizar a verificação de informação potencialmente desinformativa, demonstra sintoma da crise epistêmica, conforme detectado nos grupos focais e no plano de aula direcionado à turma do primeiro ano.

Os grupos focais revelaram que a crise epistêmica é agravada pela polarização política, conforme demonstrado nos comentários dos estudantes acerca de figuras públicas brasileiras representantes de instituições políticas, jurídicas, jornalísticas e científicas. Observou-se a prevalência dos métodos de fixação de crenças tenacidade (convicção na própria crença, independente de evidências em contrário), autoridade (confiança naqueles que atuam como influenciadores em campo ideológico de preferência) e *a priori* (relativo à tendência de crer naquilo que parece logicamente plausível, conforme crenças consolidadas) em detrimento do método científico (manifesto, por exemplo, no desconhecimento de divulgadores de ciência que se tornaram populares no contexto da pandemia). Esse cenário favorece o fortalecimento da crise epistêmica e se torna propício à propagação de desinformação, sobretudo porque os estudantes não demonstraram possuir recursos cognitivos para desconfiar dos conteúdos que recebem nos círculos midiáticos que trafegam cotidianamente. Por outro lado, os estudantes dizem confiar nos professores e na escola, o que sinaliza que essa instituição epistêmica tem papel relevante para mitigar os efeitos nocivos da desinformação em contexto de crise epistêmica, especialmente se levarem em conta os hábitos de consumo midiático da juventude em suas ações de literacia (trans) midiática.

Há que se notar, porém, que, conforme indicam os resultados obtidos, premissas de literacia midiática foram particularmente relevantes para as professoras participantes em seus planos de aula. Porém, os grupos focais com estudantes demonstraram como as habilidades transmidiáticas descritas por Scolari (2018) se revelam pertinentes no contexto investigado. Conclui-se, então, que, embora a literacia midiática estimule habilidades relevantes para lidar com o cenário de crise epistêmica impulsionado por desinformação, apresenta limites para abranger atividades midiáticas que são desempenhadas pelos jovens fora das instituições educativas, prioritariamente em conexões digitais.

Conclui-se, assim, que a abordagem da literacia (trans) midiática permite reconhecer como legítimos os hábitos de consumo midiáticos dos jovens, estimulando a formação de pensamento crítico acerca do papel da mídia e, por consequência, das (des) informações que nelas circulam. Destacam-se nesse contexto as ações de checagem de informação, comparação de fontes, interpretação de informações e os possíveis interesses e vieses por trás delas. Essa abordagem possibilitou que analisássemos a maneira pela qual ações de literacia (trans) midiática permeiam não apenas as atividades cotidianas dos estudantes, como também as atividades didáticas propostas pelas professoras nas oficinas e em seus planos de aula. Entende-se, portanto, que ações de literacia (trans) midiática nesse contexto devem focar no método científico como contraponto a crenças que acirram a crise epistêmica, aproveitando o conhecimento dos alunos em circulação de conteúdos em conexões digitais e o respeito que demonstram pelas figuras epistêmicas da escola e do professor.

Conclui-se, ainda, que priorizar os itens 1 e 3 do campo jornalístico-midiático pode oferecer recursos pertinentes a esse tipo de abordagem. O primeiro porque foca em uma compreensão mais nítida do funcionamento e relevância da mídia no âmbito social, o que poderia ajudar os alunos a ter um entendimento mais claro com relação a fontes de (des) informação. Além disso, pode alertar os estudantes quanto à manipulação, às vezes sutil, às vezes explícita, de informações por parte de terceiros, neste caso, figuras públicas que atuam em conexões digitais como autoridades em certos círculos. O item 3 esclareceria, ainda, pontos relevantes no que se refere à atuação ética e crítica na produção e compartilhamento de conteúdos em conexões digitais, conforme indica Scolari (2018).

No que se refere às dimensões e habilidades transmidiáticas de Scolari (2018), mencionadas pelas professoras em seus planos de aula, ficou nítida a prioridade das dimensões Mídia e Tecnologia e Ideologia e Ética. Sob este aspecto, foi possível observar que as professoras se basearam mais nas contribuições de Scolari (2018) relativas a literacia trans midiática em seus planos de aula do que nas orientações da BNCC. Uma das reclamações quanto ao currículo brasileiro, nas entrevistas de diagnóstico com as professoras, foi justamente a imprecisão e a generalidade dessas diretrizes. A taxonomia de Scolari (2018) se revelou mais precisa e específica para as professoras.

Com base nos resultados, nota-se que a dimensão Ideologia e Ética deve ser priorizada em futuras ações para que os alunos: a) avaliem a própria dieta midiática-informacional e analisem a adequação do comportamento pessoal durante e após o uso de ambientes midiáticos (Scolari, 2018); b) sejam críticos em relação às suas próprias publicações e às suas motivações

para ações de compartilhamento (Scolari, 2018); c) avaliem a legitimidade e a confiabilidade de fontes de informação (Scolari, 2018); reflitam sobre o papel das mídias e da tecnologia na sociedade contemporânea (Scolari, 2018). Tais aspectos se revelam relevantes para contribuir na formação crítica dos jovens no contexto investigado, relativo à propagação da desinformação em cenário de crise epistêmica.

Os questionários de avaliação respondidos pelos alunos evidenciaram o interesse demonstrado por eles na temática, ainda que seja necessário desenvolver estratégias para engajar os estudantes nas atividades propostas. A esta questão, realizar atividades lúdicas e práticas podem ser boas alternativas, conforme os próprios estudantes sugeriram com a criação de *quizzes* ou a realização de debates. O fato de os próprios jovens terem ciência da dificuldade de reconhecer fontes confiáveis, de acordo com os questionários de avaliação, ratifica a necessidade do desenvolvimento de habilidades transmidiáticas pontuadas anteriormente. Sob este aspecto, práticas pedagógicas que busquem elevar o conhecimento e a confiança dos alunos em fontes confiáveis, sobretudo epistêmicas, apresentam-se como pertinentes. Por parte das docentes, as entrevistas finais demonstraram a necessidade da formação contínua de professores para lidar com os desafios impostos pela contemporaneidade. Os resultados demonstram, que entre elas, a busca pelo desenvolvimento de habilidades transmidiáticas (conteúdo ministrado nas oficinas) sobressaíram em relação às premissas da BNCC.

Ainda que o método qualitativo aqui utilizado seja pertinente e adequado para os objetivos desta investigação, apresenta limites e potencialidades, como qualquer método. Dentre as potencialidades, destaca-se a possibilidade de perceber as nuances e especificidades de cada docente e discente, com os procedimentos metodológicos de entrevistas, grupos focais, oficinas, análise de planos de aulas propostos e avaliação por meio de entrevistas e questionários. Por outro lado, os limites inerentes ao alcance dedutivo dos resultados alcançados são pontos que merecem cautela nesta pesquisa. Por se tratar de um estudo de caso realizado em uma escola estadual de uma cidade do interior do estado de Minas Gerais, este estudo não poderia ser tomado como parâmetro para avaliar o contexto mais amplo do ensino médio em escolas públicas no Estado. Contudo, os resultados alcançados com o método utilizado poderiam ser replicados em outros contextos escolares semelhantes, a fim de trazer novos diagnósticos qualitativos capazes de traçar estratégias eficientes de implementação de ações de literacia (trans) midiática com foco em desinformação em contexto de crise epistêmica. Todavia, ressalta-se a pertinência do uso complementar de abordagens quantitativas para subsidiar a seleção mais significativa dos estudos de caso em uma eventual abordagem de

estudos de casos múltiplos no ensino médio da rede pública estadual, por exemplo. Como sugestões para futuras investigações, propomos ainda a adoção de percurso teórico-metodológico voltado a uma literacia transmidiática em desinformação, de modo a colocar o fenômeno em primeiro plano e utilizá-lo como balizador de questões relevantes à construção de uma formação cívica e crítica para os jovens, levando em conta aspectos éticos do consumo e produção de informações no ambiente digital permeado pela desinformação.

7 REFERÊNCIAS

AGGIO, C. Teorias conspiratórias, verdade e democracia. In: ALZAMORA, G; MENDES, C; RIBEIRO, D. M. (orgs). **Sociedade da desinformação e infodemia**. Belo Horizonte: FAIFCH Selo PPGCOM UFMG, 2021. Disponível em: <https://seloppgcom.fafich.ufmg.br/novo/wp-content/uploads/2021/10/Sociedade-da-desinformacao-e-infodemia-Selo-PPGCOM-UFMG-1.pdf>.

ALBUQUERQUE, F. **Estudo mostra que 55% dos alunos confiam na qualidade de ensino: dados são de pesquisa do Instituto Crescer**. Agência Brasil, São Paulo, 2021. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2021-10/estudo-mostra-que-55-dos-alunos-confiam-na-qualidade-do-ensino>. Acesso em: 19 abr. 2024.

ALENCAR, A. P.; BRISOLA, A. C. Abordagens pedagógicas no combate à desinformação: uma análise de planos de aulas compartilhados na internet. **Comunicação & Educação**, [S. l.], v. 28, n. 1, p. 26-41, 2023. DOI: 10.11606/issn.2316-9125.v28i1p26-41.

ALLCOTT, H., GENTZKOW, M. Social media and fake news in the 2016 election. *Journal of Economic Perspectives*, v. 31, n. 2, p. 211-236, 2017. Disponível em: <https://web.stanford.edu/~gentzkow/research/fakenews.pdf>. Acesso em: 06 jun. 2020.

ALVIM, M. **Estudo global vê queda no apoio à vacinação no Brasil**. CNN News Brasil, São Paulo, 2020. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/geral-54111690>. Acesso em: 19 abr. 2024.

ALVIM, F. F.; ZILIO, R. L.; CARVALHO, V. O. Desinformação: o que é, o que não é e quando. **Revista do TER-RS**, n. 52, 2023. Disponível em: [Desinformação o que é, o que não é e quando \(Artigo para a Edição N. 52 - Online First Publication\).pdf](#). Acesso: 14 mar. 2023

ALZAMORA, G. **A dinâmica transmídia de notícias falsas sobre ciências: Jornalismo e educação**, 2020. Projeto de pesquisa. IEAT/UFMG.

ALZAMORA, G. C.; ANDRADE, L.. A dinâmica transmídia de fake news conforme a concepção pragmática de verdade. **MATRIZES**, São Paulo, Brasil, v. 13, n. 1, p. 109–131, 2019. DOI: 10.11606/issn.1982-8160.v13i1p109-131. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/matrizs/article/view/149592>.. Acesso em: 18 abr. 2024.

ALZAMORA, G.; RIBEIRO, D.; MENDES, C. Apresentação. In: ALZAMORA, G; MENDES, C; RIBEIRO, D. M. (orgs). **Sociedade da desinformação e infodemia**. Belo Horizonte: FAIFCH Selo PPGCOM UFMG, 2021. Disponível em: <https://seloppgcom.fafich.ufmg.br/novo/wp-content/uploads/2021/10/Sociedade-da-desinformacao-e-infodemia-Selo-PPGCOM-UFMG-1.pdf>.

ALVES, S. **85% das pessoas se preocupam com a desinformação online, aponta estudo global**. Época, 2023. Disponível em: <https://epocanegocios.globo.com/tecnologia/noticia/2023/11/85percent->

[das-pessoas-se-preocupam-com-a-desinformacao-online-aponta-estudo-global.ghtml](#). Acesso em: 19 abr. 2024.

ARAÚJO, C. A. Ávila. Infodemia, desinformação, pós-verdade: o desafio de conceituar os fenômenos envolvidos com os novos regimes de informação. **The International Review of Information Ethics**, Edmonton, Canada, v. 30, n. 1, 2021. DOI: 10.29173/irie405. Disponível em: <https://informationethics.ca/index.php/irie/article/view/405>. Acesso em: 19 mai. 2023.

AUGUSTO, C. A.; SOUZA, J. P. DELLAGNELO, E. H. L.; CARIO, S. A. F. Pesquisa qualitativa: rigor metodológico no tratamento da teoria dos custos de transação em artigos apresentados nos congressos da Sober (2007-2001). **Revista de Economia e Social Rural**, v. 51, n. 4, p. 745-764, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/resr/a/zYRKvNGKXjbDHtWhqjxMyZQ/?lang=pt>. Acesso em: 22 mai. 2024.

BERTRAND, C. J. Deontologia das mídias. Bauru: Edusc, 1999

BOYD, D. You Think You Want Media Literacy... Do You?. **Medium**, 2017. Disponível em: <https://medium.com/datasociety-points/you-think-you-want-media-literacy-do-you-7cad6af18ec2>. Acesso em: 17 mai. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular: ensino médio**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.

BUCKINGHAM, D. Digital Media Literacies: rethinking. **Research in Comparative and International Education**, v. 2, n. 1, p. 43–55, 2007. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.2304/rcie.2007.2.1.43>. Acesso em: 17 mai. 2024.

BUCKINGHAM, D. Defining Digital Literacy. What Do Young People Need to Know about Digital Media?. **Digital Komptanse**, v. 4, n.1, p. 263-276, 2007. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/284919482_Defining_digital_literacy_What_do_young_people_need_to_know_about_digital_media. Acesso em: 17 mai. 2024.

BUCKINGHAM, D. **Por uma pedagogia das mídias**. Entrevista concedida a Januária Alves. Brasil Educação, 22 de janeiro de 2021. Disponível em: <https://revistaeducacao.com.br/2021/01/22/david-buckingham-midias/>. Acesso em: 17 mai. 2024.

CASTELLS, M. A era da informação: economia, sociedade e cultura. In: A Sociedade em rede. São Paulo: Paz e Terra, 1999. v. 1.

CÂMARA, N. S. Letramentos transmídia: um conceito e uma metodologia. In: **MASSAROLO, J.; SANTAELLA, L.; NESTERIUK, S. (Ed.). Desafios da transmídia: processos e poéticas**. 1. ed. [s.l.] Estação das Letras e Cores Editora, p. 104–129, 2018.

CHAPMAN, M. Fake news, echo chambers and filter bubbles: what you need to know, 2017. Disponível em: <https://www.betterinternetforkids.eu/web/portal/practice/awareness/detail?articleId=1990814>. Acesso em: 17 de mai. 2024.

CHAVES, M.; MELO, L. Educação midiática para notícias: histórico e mapeamento de iniciativas para combater a desinformação por meio da educação. **Mídia e Cotidiano**, v. 13, n. 3, p. 62-82, 5 dez. 2019.

CITELLI, A. O.; SOARES, I. de O.; LOPES, M. I. V. de. Educomunicação: referências para uma construção metodológica. **Comunicação & Educação**, [S. l.], v. 24, n. 2, p. 12-25, 2019. DOI: 10.11606/issn.2316-9125.v24i2p12-25.

CONSENTINO, G. *Social media and the post-truth world order: the global dynamics of disinformation*. Cham: Palgrave, 2020.

COSTIN, Cláudia. Educação Midiática e avaliações em larga escala. In: **Guia de Impacto na Educação Midiática**, Redes Cordiais, 2020. Disponível em: https://www.redescordiais.org.br/wpcontent/uploads/2020/12/RedesCordiais_GuiaPraticoParaMedicaoDeProjetos.pdf. Acesso em 02 abr. 2024.

CORTES, T. P. B.; MARTINS, A.; SOUZA, C. H. M. Educação Midiática, Educomunicação e formação docente: parâmetros dos últimos 20 anos de pesquisas nas bases Scielo e Scopus. **Educação em Revista**, n. 34, e200391. <https://doi.org/10.1590/0102-4698200391>.

CRESWEL, J. W. **Projeto de pesquisa: método qualitativo, quantitativo e misto**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

D'ANCONA, M. Pós-verdade [tradução Carlos Szlak]. - 1. ed. - Barueri: Faro Editorial, 2018.

DE DEUS, D. Entre o Passado e o Presente: Contribuições Para Compreensão da Desinformação na Contemporaneidade a Partir de uma Perspectiva Historicizante. **Revista Comunicando**, [S. l.], v. 12, n. 2, p. e023018, 2023. DOI: 10.58050/comunicando.v12i2.359. Disponível em: <https://www.revistacomunicando.sopcom.pt/index.php/comunicando/article/view/359>. Acesso em: 19 abr. 2024.

DENZIN, N. K. e LINCOLN, Y. S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: **DENZIN, N. K. e LINCOLN, Y. S. (Orgs.). O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 15-41

DESINFORMANTE. **Informações falsas abalam a confiança nas instituições democráticas – e isso é grave**. Desinformante, 2021. Disponível em: <https://desinformante.com.br/informacoes-falsas-abalam-a-confianca-nas-instituicoes-democraticas-e-isso-e-grave/>. Acesso em: 19 abr. 2024.

EUROPE, Concil of. **Media literacy for Global Education. Toolkit for Youth Multipliers**. North-south centre of the Council of Europe, 2022. Disponível em: [Media Literacy for Global Education - Toolkit for Youth Multipliers \(coe.int\)](https://media-literacy-for-global-education-toolkit.coe.int/). Acesso em: 02 abr. 2024.

FANTIN, M. Mídia-educação: aspectos históricos e teóricos-metodológicos. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, v. 14, n.1; p.27-40, 2011. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/download/3483/2501/9916#:~:text=Sabemos%20que%20as%20m%C3%ADdias%20n%C3%A3o,da%20nossa%20inteligibilidade%20do%20mundo..> Acesso em: 17 mai. 2024.

FANTIN, M. Media education in Brazil. Dilemmas, limits and possibilities. In: **Media Education in Latin America**. Orgs. MATEUS, J. C.; ANDRADA, P.; QUIROZ, M. T., Routledge Taylor & Francis Group, 2020.

FERRARI, Ana Claudia; OCHS, Mariana; MACHADO, Daniela. Guia da Educação Midiática / Ana Claudia Ferrari, Mariana Ochs, Daniela Machado. – 1. ed. – São Paulo: Instituto Palavra Aberta, 2020. Disponível em: [Guia da Educação Midiática | Educamídia \(educamidia.org.br\)](https://educamidia.org.br/). Acesso em: 12 dez. 2023.

FERREIRA, B. O. Professores, mídias e informação: o repertório de docentes para a prática da educação midiática. In: 46º Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, 2023, Belo Horizonte. Disponível em: https://sistemas.intercom.org.br/pdf/link_aceite/nacional/11/0807202320180164d17ba990f63.pdf. Acesso em: 17 mai. 2024.

FRANCISCO, S. **Sociedade da Desinformação**. UNESCO Digital Library, Brasília, 2004. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000154058>

FRIEDRICH, C. F. Discurso sobre as vacinas contra a Covid-19 no Brasil: uma análise em contexto de crise epistêmica dos campos jornalístico e científico. **JCOMAL**, v. 6, n. 01, A02, 2023. DOI: <https://doi.org/10.22323/3.06010202>. Disponível em: https://jcomal.sissa.it/article/pubid/JCOMAL_0601_2023_A02/. Acesso em: 19 abr. 2024.

GALF, R.; PINHO, A. **Movimento de big techs e cerco do TSE embaralham cenário das redes na eleição de 2024**, Folha de São, abril de 2024. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/poder/2024/04/movimentos-de-big-techs-e-cerco-do-tse-embaralham-cenario-das-redes-na-eleicao-de-2024.shtml>. Acesso em: 02 mai. 2024.

GAMBARATO, R.; ALZAMORA, G.; TÁRCIA, L. **Theory, Development, and Strategy in Transmedia Storytelling**, New York: Routledge. 1.^a ed., 2020.

GASPARD, I.; HORST, H. Competencias con los medios y la tecnologia. In: SCOLARI, C. A. (orgs). **Adolescentes, médios de comunicación y culturas colaborativas. Aprovechando las competencias transmedia de los jóvenes en el aula**. Transliteracy H2020 Research and Innovation Actions. Disponível em: https://transmedialiteracy.upf.edu/sites/default/files/files/TL_Teens_es.pdf. Acesso em: 17 mai. 2024.

GASQUE, K. C. G. D. Arcabouço conceitual do letramento informacional. **Ciência da Informação**, v. 39, n. 3, p. 83–92, 2010.

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo Focal na pesquisa em Ciências Sociais e humanas**, Brasília, 10 ed. 2012.

GIDDENS, A. **As consequências da modernidade**. São Paulo: Unesp, 1991.

GOMES, B. **Os brasileiros e as teorias da conspiração: 20% creem que a terra é plana e 27% duvidam que o homem foi à lua**. O Globo, São Paulo, 2023. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/blogs/pulso/post/2023/09/os-brasileiros-e-as-teorias-da-conspiracao-20percent-creem-que-a-terra-e-plana-e-27percent-duvidam-que-o-homem-foi-a-lua.ghtml>. Acesso em: 19 abr. 2024.

GOMES, W. S. **Fake news, crise epistêmica e epistemologia**. Revista Cult, 2019. Disponível em: <https://revistacult.uol.com.br/home/crise-epistemica-e-epistemologia-tribal/>. Acesso em: 24 abr. 2024.

GOMES, W. S.; DOURADO, T. Fake news, um fenômeno de comunicação política entre jornalismo, política e democracia. **Estudos em Jornalismo e Mídia**, v. 16, n. 2, 2019; Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/jornalismo/article/view/1984-6924.2019v16n2p33>. Acesso em: 24 abr. 2024.

GUERRERO-PICO, M.; LUGO, N. Competencias narrativas y estéticas. In: SCOLARI, C. A. (orgs). **Adolescentes, medios de comunicación y culturas colaborativas. Aprovechando las competencias transmedia de los jóvenes en el aula**. Transliteracy H2020 Research and Innovation Actions. Disponível em: https://transmedialiteracy.upf.edu/sites/default/files/files/TL_Teens_es.pdf. Acesso em: 17 mai. 2024.

GRIZZLE, A. **Alfabetização midiática e informacional: diretrizes para a formulação de políticas e estratégias** / Alton Grizzle, Penny Moore, Michael Dezuanni e outros. – Brasília: UNESCO, Cetic.br, 2016. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000246421>. Acesso em: 2 abr. 2024.

HOBBS, R. News literacy: What works and what doesn't. In: **Association for Education in Journalism and Mass Communication conference, Denver, CO**. 2010.

HOBBS, R.; JENSEN, A. The Past, Present, and Future of Media Literacy Education. **Journal of Media Literacy Education**. v. 1. n. 1, p. 1-11. 2009. Disponível em: <https://digitalcommons.uri.edu/jmle/vol1/iss1/1/> Acesso em: 20 abr. 2021.

KELLES, L. F. **Informação, Mídia e Ciência em aulas de Biologia: uma análise de eventos de letramento em uma turma do 1º ano do Ensino Médio**. 2023. 277 folhas. Dissertação (Faculdade de Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

KELLNER, D.; SHARE, J. Educação para a leitura crítica da mídia, democracia radical e a reconstrução da educação. *Educação & Sociedade*, v. 29, n. 104, p. 687–715, 2008.

KLEIN, D.; WUELLER, J. Fake News: A Legal Perspective. *Journal of Internet Law*, 2017. Disponível em SSRN: <https://ssrn.com/abstract=2958790>. Acesso em: 19 abr. 2024.

MALIK, Kenan. Fake news has a long history. Beware the state being keeper of ‘the truth’, fev. 2018. Disponível em: <https://www.theguardian.com/commentisfree/2018/feb/11/fake-news-long-history-beware-state-involvement>. Acesso em: 20/05/2023.

MALHOTRA, Naresh. **Pesquisa de marketing**. 7. ed. Porto Alegre: Bookman, 2019.

MARQUETTO, C. R. Distinguindo conceitos de educação para mídia: Alfabetização midiática como objetivo. *ECCOM*, v. 11, n. 22, jul./dez., 2020. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/586079419/Distinguindo-conceitos-de-educacao-para-midia-Alfabetizacao-midiatica-como-objetivoANOTADO2>. Acesso em: 17 mai. 2024.

MARCONI, Maria de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2007.

MARTINO, Luís Mauro Sá. **Métodos de pesquisa em Comunicação: projetos, ideias, práticas** / Luís Mauro Sá Martino. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.

MARTINO, L. M. S. Desinformação e comunicação [Entrevista concedida a Diego de Deus]. **Democracia da Desinformação**, 2022. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ArJjat18als&t=1209s>. Acesso em: 18 abr. 2024.

MARSHALL, Jonathan Paul. Desinformation Societiy, Communication and Cosmopolitan Democracy. **Cosmopolitan Civil Societies Journal**, v. 9, n. 2, 2017, p. 1-21. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/318597794_Disinformation_Society_communication_and_cosmopolitan_democrac. Acesso: 23 mar. 2023.

MASANET, M. J.; ESTABLÉS, M. J. Competencias en la prevención de riesgos, ideología y ética. In: SCOLARI, C. A. (orgs). **Adolescentes, médios de comunicación y culturas colaborativas. Aprovechando las competencias transmedia de los jóvenes en el aula**. Transliteracy H2020 Research and Innovation Actions. Disponível em: https://transmedialiteracy.upf.edu/sites/default/files/files/TL_Teens_es.pdf. Acesso em: 17 mai. 2024.

MATOS, M. Â.; SALGADO, T. Da informação à desinformação: conceitos e abordagens das teorias da comunicação. In: **ALZAMORA, G; MENDES, C; RIBEIRO, D. M.** (orgs). Sociedade da desinformação e infodemia. Belo Horizonte: FAIFCH Selo PPGCOM UFMG, 2021. Disponível em: <https://seloppgcom.fafich.ufmg.br/novo/wp-content/uploads/2021/10/Sociedade-da-desinformacao-e-infodemia-Selo-PPGCOM-UFMG-1.pdf>.

MELO, P. C. **A máquina do ódio: notas de uma repórter sobre fake news e violência digital**, São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

MENDES, C. M.; ALZAMORA, G. C. Lógicas da propagação da informação e da desinformação no contexto da pandemia de covid-19: abordagem semiótica. **MATRIZES**, [S. l.], v. 17, n. 1, p. 193-222, 2023. DOI: 10.11606/issn.1982-8160.v17i1p193-222. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/matrizes/article/view/196597>. Acesso em: 25 maio. 2023.

MENDES, C.; MATTOS, M. Ângela; OLIVEIRA DOS SANTOS, A. Metapesquisa dos conceitos de desinformação e termos congêneres em artigos publicados no Portal de Periódicos Capes entre 2020-2022 no contexto pandêmico: abordagem quantitativa. **Revista Eco-Pós**, [S. l.], v. 26, n. 01, p. 237-267, 2023. DOI: 10.29146/eco-ps.v26i01.28029. Disponível em: https://revistaecopos.eco.ufrj.br/eco_pos/article/view/28029. Acesso em: 19 abr. 2024.

MENDONÇA, R. F.; FREITAS, V. G.; AGGIO, C. O.; SANTOS, N. F. *Fake news* e o Repertório Contemporâneo da Ação Política. **Dados**, v. 66, n. 2. DOI: <https://doi.org/10.1590/dados.2023.66.4.301>. Disponível em: https://www.bing.com/ck/a?!&&p=ca90cd93f2d691b8JmltdHM9MTcxMzQ4NDgwMCZpZ3VpZD0xNjlmM2NjMC00YzU2LTU1MGEtMDFiNC0yZTEwNGQyZjY0NmImaW5zaWQ9NTIzNA&pptn=3&ver=2&hsh=3&fclid=169f3cc0-4c56-650a-01b4-2e104d2f646b&psq=.+Fake+news+e+o+Repert%3%b3rio+Contempor%3%a2neo+da+A%3%a7%3%a3o+Pol%3%adtica.&u=a1aHR0cHM6Ly9kYWVRvcy5pZXNwLnVlcmouYnIvYXJ0aWdvcy8_aWQ9MTI0Nw&ntb=1. Acesso em: 19 abr. 2024.

MORAIS, José. **Alfabetizar para a democracia**. Porto Alegre: Penso, 2014.

MUTSUQUE, J. A. Z. **Práticas comunicacionais em educação transmídia: estudo de caso de escola pública em Moçambique**. 2022. 230 páginas. Tese (Comunicação Social) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

NAEEM, S. B., BHATTI, R., KHAN, A.. An exploration of how fake news is taking over social media and putting public health at risk. **Health Information and Libraries Journal**, v. 2 (8) p. 143-149, jun. 2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.1111/hir.12320>. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/hir.12320>. Acesso em: abr. 2022.

NÓBREGA, L. **Confiança nas notícias registra pior índice em nove anos no Brasil**. Desinformante, 2023. Disponível em: <https://desinformante.com.br/confianca-noticias-brasil/>. Acesso em: 19 abr. 2024.

NOGUEIRA, A. **O papel da literacia em saúde: compreensão e produção de mensagens de e-saúde para autogestão da pessoa com diabetes**, 2019. 297 folhas. Tese (Doutorado em Ciências da Comunicação) – Universidade Lusófona, Lisboa, 2019.

OLIVEIRA, T. M. de. Como enfrentar a desinformação científica? Desafios sociais, políticos e jurídicos intensificados no contexto da pandemia. **Liinc em Revista**, [S. l.], v. 16, n. 2, p. e5374, 2020. DOI: 10.18617/liinc.v16i2.5374. Disponível em: <https://revista.ibict.br/liinc/article/view/5374>. Acesso em: 19 mai. 2023.

OLIVEIRA, T. M. de. Desinformação científica em tempos de crise epistêmica: circulação de teorias da conspiração nas plataformas de mídias digitais. **Revista Fronteiras – estudos midiáticos**, 22(1): 21-35, janeiro/abril 2020. DOI: 10.4013/fem.2020.221.03. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/fronteiras/article/view/fem.2020.221.03>. Acesso em: 22 fev. 2024.

PACHECO, V. G. O. **A verdade nos profundamente falsos: um estudo semiótico sobre deepfakes nas eleições presidenciais brasileiras de 2022**. Dissertação (Comunicação Social) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. Disponível: http://www.ppgcom.fafich.ufmg.br/diss_defesas_listagem.php. Acesso em: 18 abr. 2024.

PAES, F. A. O. De. **Desinformação científica no Twitter: fixação de crenças em torno da cloroquina durante a pandemia da covid-19**. 2022. 153 folhas. Dissertação (Comunicação Social) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/45844>. Acesso em: 17 abr. 2023.

PASCHOAL NETO, J. D.; DE DEUS, D. S. . A informação como mentira: uma análise de conteúdo da Agência Lupa durante o pré-período eleitoral de 2022. **Emancipação**, Ponta Grossa - PR, Brasil., v. 22, p. 1–18, 2023. DOI: 10.5212/Emancipacao.v.22.2220705.021. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/emancipacao/article/view/20705>. Acesso em: 19 abr. 2024.

PÁTARO, Ricardo Fernandes; CALSA, Geiva Carolina. Reflexões sobre a pesquisa com grupos focais nas ciências sociais e humanas: a questão da quantidade de participantes, proveniência e local de organização. **Ciências Sociais Unisinos**, v.56, n.1, 2020. Disponível em: https://revistas.unisinos.br/index.php/ciencias_sociais/article/view/csu.2020.56.1.01. Acesso em: 09 abr. 2024.

PEIRCE, C. S. **Semiótica**. São Paulo: Perspectiva, 2008.

PEREIRA, S.; MOURA, P. Estudo de impacto das iniciativas do Centro de Sensibilização SeguraNet. Direção-Geral de Educação. **Universidade do Minho**, 2022. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/81023>. Acesso em: 25 de agosto de 2024.

PIERANTI, O. Penna; TRINDADE, A. C. O combate à desinformação na América Latina a partir da educação midiática: um estudo de caso da Oficina de Leitura Crítica de Notícias. **Mídia e Cotidiano**, v. 17, n. 3, p. 50-74, 2023. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/midiaecotidiano/article/view/58703>. Acesso em: 17 mai. 2024.

PINK, S. ARDEVOL, E. Estrategias etnográficas para revelar prácticas transmedia de los adolescentes. In: SCOLARI, C. A. (orgs). **Adolescentes, médios de comunicação y culturas colaborativas. Aprovechando las competencias transmedia de los jóvenes en el aula.** Transliteracy H2020 Research and Innovation Actions. Disponível em: https://transmedialiteracy.upf.edu/sites/default/files/files/TL_Teens_es.pdf. Acesso em: 17 mai. 2024.

PLANO ESTRATÉGICO LITERACIA MEDIÁTICA. **República Portuguesa**, 2024. Disponível em: https://www.pnl2027.gov.pt/np4/file/3766/PLANO_ESTRAT_GICO_LITERACIA_MEDI_TICA_24.pdf. Acesso em: abr. 2024.

PRANDO, R. A. Fake news e política na sociedade brasileira. In: AMARAL, L. F. P., PRANDO, R. A. (coord.) **Fake News: riscos à democracia.** São Paulo: Editora IASP, 2021.

PRANDO, R. Desinformação e democracia [Entrevista concedida a Diego de Deus]. **Democracia da Desinformação**, 2022. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ArJatI8als&t=1209s>. Acesso em: 18 abr. 2024.

POTTER, W. J. **Introduction to Media Literacy.** 10 ed. Londres: SAGE Publications, 2016.

RACHID, Laura. **Coordenadora do governo sérvio e professor egípcio falam sobre educação midiática.** Revista Educação, 2021. Disponível em: <https://revistaeducacao.com.br/2021/11/25/educacao-midiatica-maja-samy/>. Acesso em 22 mar. 2024.

RECUERO, R.; GRUZD, A. Cascatas de Fake News Políticas: um estudo de caso no Twitter. **Galáxia**, v. 41, p. 31-47, São Paulo. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/gal/a/Kvxg4btPzLYdxXk77rGrmJS/#>. Acesso em: 19 abr. 2024.

REILLY, I. Satirical fake news and/as american political discourse. **The Jornal American Culture**, v. 35, n.3, 2012. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1542-734X.2012.00812.x>. Acesso em: 19 abr. 2024.

RIBEIRO, D. M.; MENDES, C.; ALZAMORA, G. A relação entre crença e verdade no contexto da desinformação: abordagens semióticas sobre os atentados de oito de janeiro. In: **Anais do 32º Encontro Anual da Compós**, 2023, São Paulo. Anais eletrônicos... Campinas, Galoá, 2023. Disponível em: <<https://proceedings.science/compos/compos-2023/trabalhos/a-relacao-entre-crenca-e-verdade-no-contexto-da-desinformacao-abordagens-semioti?lang=pt-br>> Acesso em: 07 ago. 2023.

RIBEIRO, M. M., ORTELLADO, P. O que são e como lidar com as notícias falsas. Sur - **Revista Internacional de Direitos Humanos**, São Paulo, v. 15, n. 27, p. 71-83, 2018. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/002993181>. Acesso em: mar. 2022.

RIBEIRO, D.; PAES, F. Verdade e crença sob a perspectiva do pragmatismo: contribuições para o debate sobre a desinformação científica. In: ALZAMORA, G; MENDES, C; RIBEIRO, D. M. (orgs).

Sociedade da desinformação e infodemia. Belo Horizonte: FAIFCH Selo PPGCOM UFMG, 2021. Disponível em: <https://seloppgcom.fafich.ufmg.br/novo/wp-content/uploads/2021/10/Sociedade-da-desinformacao-e-infodemia-Selo-PPGCOM-UFMG-1.pdf>.

ROBERTS, D. A. Scientific Literacy/Science Literacy, in: **Abell, S.K., Appleton, K., Hanuscin, D.L. (Eds.), Handbook of Research on Science Education.** Routledge, New York, 2007.

ROSA, R. M. **Desinformação e pandemia.** Porto, Portugal: Mediaxxi, 2021.

SANTAELLA, L. O papel da mudança de hábito no pragmatismo evolucionista de Peirce. **Cognitio: Revista de filosofia/ Centro de Estudos do Pragmatismo, Programa de Estudos Pós-Graduandos em Filosofia da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUCSP.** v. 5, n. 1. p. 75-83, São Paulo: Angra: EDUC, 2004.

SANTAELLA, L. **A pós-verdade é verdadeira ou falsa?** Barueri, SP: Estação das Letras e Cores, 2019.

SAYAD, A. L. V. Educação midiática e pensamento crítico: antídotos contra a “desinformação”. **Liberdade de expressão: questões da atualidade [recurso eletrônico].** São Paulo: ECA-USP, p. 09-17, 2019.

SALOMAA, Saara; PALSA, Lauri. **Media Literacy in Finland. National media education policy.** Publications of the Ministry of Education and Culture, 2019. Disponível em: https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/162065/OKM_2019_39.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 28 mar. 2023.

SCOLARI, C. A. **Literacia Transmedia na Nova Ecologia Mediática.** Livro Branco do Projeto Transmedia Literacy, 2018.

SCOLARI, C. A. Introduccíon: del alfabetismo mediático al alfabetismo transmedia. In: SCOLARI, C. A. (orgs). **Adolescentes, médios de comunicacíon y culturas colaborativas. Aprovechando las competencias transmedia de los jóvenes en el aula.** Transliteracy H2020 Research and Innovation Actions. Disponível em: https://transmedialiteracy.upf.edu/sites/default/files/files/TL_Teens_es.pdf. Acesso em: 17 mai. 2024.

SCOLARI, C.; WINOCUR, R.; PEREIRA, S.; BARRENECHE, C. Alfabetização transmídia. Uma introdução. **Comunicação e Sociedade**, [S. eu.], n. 33, pág. 7–13, 2018. Disponível em: <https://comunicacionysociedad.cucsh.udg.mx/index.php/comsoc/article/view/7227>. Acesso em: 22 nov. 2024.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico.** 24. ed. São Paulo: Cortez, 2016. Informação

SIGNATES, L. Epistemologia e comunicabilidade: as crises das ciências, ante a perspectiva da centralidade do conceito de comunicação. *Comunicação &*, v. 15, n. 2, p. 133-148, jul./dez. 2012. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/ci/article/view/24573>. Acesso em: 10 abr. 2024.

SIQUEIRA, J. E. C. **Ofício nº 437/2013-CNV**, de 12 de agosto de 2013.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros** / Magda Soares. 2. Ed., 11. Reimpr. – Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

TASCHNER, N P; ORSI, C.. Contra a realidade: A negação da ciência, suas causas e consequências. 1. ed. Campinas: Papirus 7 Mares, 2021.

TÁRCIA, L.; ALZAMORA, G. C.; CUNHA, L.; GAMBARATO, R. R. Transmedia educommunication method for social Sustainability in low-income communities. **Frontiers**, v.8, 2023. Disponível em: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fcomm.2023.1077807/full>. Acesso em 23 mai. 2024.

TAVARES, L. P.; SILVA, G. de S.; OLIVEIRA, D. L. de. Checagem de fatos no Twitter: desinformação nas eleições do Brasil em 2022: DISINFORMATION IN THE 2022 BRAZILIAN ELECTIONS. **Animus. Revista Interamericana de Comunicação Midiática**, [S. l.], v. 21, n. 47, 2023. DOI: 10.5902/2175497772251. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/animus/article/view/72251>. Acesso em: 25 maio. 2023.

TIENGO, R. **Conteúdo falso antivacina cresce 131% em rede social com início da imunização contra Covid-19, aponta projeto ligado à USP**. G1, Ribeirão Preto e Franca, São Paulo, 2021. Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/ribeirao-preto-franca/noticia/2021/02/26/conteudo-falso-anti-vacina-cresce-131percent-em-rede-social-com-inicio-da-imunizacao-contr-covid-aponta-projeto-ligado-a-usp.ghtml>. Acesso em: 19 abr. 2024.

UFMG. **O que é fact checking?**, 2020. Disponível em: <https://ufmg.br/comunicacao/noticias/parceria-entre-a-radio-ufmg-educativa-e-a-agencia-lupa-traz-cobertura-das-eleicoes-municipais>. Acesso em: 20 mai. 2024.

VARÃO R.; CARVALHO, R. L. Uma breve história de ressentimento, propaganda, fake news, desinformação e eleições no Brasil recente. **Cambiassu: Estudos em Comunicação**, [S. l.], v. 15, n. 26, p. 139–146, 2020. Disponível em: <https://periodicoeletronicos.ufma.br/index.php/cambiassu/article/view/15237>. Acesso em: 22 maio. 2023.

VICTOR, F. **Notícias falsas existem desde o século 6, afirma historiador Robert Darnton**. Folha de São Paulo, São Paulo, 2017. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/paywall/login.shtml?https://www1.folha.uol.com.br/ilustrissima/2017/02/1859726-noticias-falsas-existem-desde-o-seculo-6-afirma-historiador-robert-darnton.shtml>. Acesso em: 22 mai. 2023.

VIEIRA, M. M. F. e ZOUAIN, D. M. **Pesquisa qualitativa em administração: teoria e prática**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.

WARDLE, C., DERA KHSHAN, H. Information Disorder: Toward and interdisciplinary framework for research and policy making. **Council of Europe Report**, set./out. 2017. Disponível em: <https://rm.coe.int/information-disorder-toward-an-interdisciplinary-framework-for-research/168076277c>. Acesso em: 17 mar. 2023.

WARNER, B. R.; NEVILLE-SHEPARD, R. Echoes of a conspiracy: Birthers, truthers, and the cultivation of extremism. **Communication Quarterly**, v. 62, n. 1, p. 1-17, 2014. Disponível em: <https://pci.missouri.edu/assets/doc/research/warner-and-neville-shepard-2014.pdf>. Acesso em: 18 abr. 2024.

WILSON, C. Alfabetização midiática e informacional: currículo para formação de professores / Carolyn Wilson, Alton Grizzle, Ramon Tuazon, Kwame Akyempong e Chi-Kim Cheung. – Brasília: UNESCO, UFTM, 2013.

ZIKMUND, William. **Business research methods**. 5. ed. Fort Worth, TX: Dryden, 2000.

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo Focal na pesquisa em Ciências Sociais e humanas**, Brasília, 10 ed. 2012.

ANEXOS

Anexo 1

Roteiro de entrevistas com as professoras – diagnóstico

1. Você já trabalhou o tema desinformação em sala de aula? Se sim, de que maneira?
2. Em caso negativo, por que nunca trabalhou?
3. Em caso negativo, considera ser importante trabalhar o tema com seus alunos?
4. Em caso positivo, por que considera importante trabalhar o tema com seus alunos?
5. Em caso positivo, a aula foi preparada para este tema ou o assunto surgiu paralelamente em outras discussões?
6. Caso a aula tenha sido preparada antecipadamente, qual foi a motivação para trabalhar o assunto?
7. Em caso positivo, como avalia a participação dos alunos a respeito deste tema em específico?
8. Em caso positivo, você teve algum tipo de dificuldade em tratar o assunto?
9. Quais assuntos você julga importante para ser trabalhado em sala de aula relacionado à desinformação? Por quê?
10. Com que frequência você se depara com informações falsas nos ambientes onde você costuma se informar?
11. Você já acreditou/compartilhou uma informação falsa?
12. Quando você se depara com uma informação duvidosa, como procede? Costuma verificar se é verdade? Como faz isso?
13. Por onde você costuma se informar? (Dar exemplos: redes sociais, TV, etc.)
14. Qual mídia você mais confia na informação? (Dar exemplos: das redes sociais, da TV, etc.)
15. O que você considera importante, como professora, saber sobre desinformação para trabalhar este tema com os alunos?
16. De que maneira você acha que discutir e tratar o tema em sala de aula pode ajudar a diminuir os efeitos da desinformação, sobretudo, com relação aos jovens?
17. O que pensa a respeito das diretrizes estipuladas pela Base Nacional Comum Curricular relacionadas à desinformação? Acha que são claras, pertinentes e aplicáveis no seu dia a dia de trabalho?
18. Quais os principais desafios você considera existir para que o tema desinformação seja, efetivamente, incluído na grade curricular que vocês seguem hoje em dia?

Anexo 2

Grupo focal com os estudantes – diagnóstico

Primeira fase – 10 minutos

Os alunos serão instigados com as seguintes questões (todas serão projetadas na lousa):

1. O que a escola representa para você?
2. Que tipo de assunto você mais gosta de ver em aula?
 - 2.1 Para auxiliar: dar exemplos: assuntos sobre o seu dia a dia, sobre acontecimentos locais, acontecimentos nacionais ou internacionais.
3. Vocês se sentem seguros na escola? (na reunião de recrutamento, as professoras disseram que informações falsas sobre ataques à escola foram um problema, em março de 2023. O propósito da pergunta é ouvir os alunos quanto às informações falsas sobre esse assunto que circularam naquele contexto).

Segunda fase – 20 minutos

Apresentar-se-á fotos de algumas pessoas e entidades aos estudantes e pedir a eles para dizer o que pensam sobre cada uma delas.

Terceira fase – 20 minutos

1. Vocês confiam na escola?
2. Vocês costumam participar de projetos que a escola elabora? Por quê? (Como vocês ficam sabendo sobre o que acontece na escola?)
3. Alguém aqui produz conteúdo para rede social?
4. Vocês aprendem usando a internet?
5. Alguém aqui joga videogame? Consegue aprender algo com eles? Que tipo de jogo?
- 6.

7. Como vocês veem as eleições deste ano? Quem aqui pretende votar?⁸⁵
8. Vocês confiam no sistema eleitoral brasileiro? Por exemplo, nas urnas eletrônicas? Quem se diz capaz de identificar uma informação falsa?
9. Alguém já acreditou e/ou compartilhou uma informação falsa?
10. Quando vocês encontram uma informação duvidosa, o que costumam fazer com ela? Buscam checar se é verdade? Como fazem isso?
11. Quando falamos de informações falsas, qual tema vem primeiro na mente de vocês?
12. Sobre que tipo de assunto vocês gostam de se informar? Por quê?
13. Existe algum tipo de assunto que vocês evitam de se informar? Por quê?
14. Qual plataforma vocês mais usam? E para qual finalidade? Se informar? Entretenimento? (Dar exemplos: streaming, podcasts, etc.)
15. Por onde vocês costumam se informar? (Dar exemplo: Instagram, TikTok, Facebook, X, etc.) Por quê?
16. Vocês costumam seguir páginas de notícias nas suas redes sociais? Por quê? (São páginas locais, nacionais, internacionais?)
17. Vocês se lembram de ter tido alguma aula sobre desinformação aqui na escola?
18. Em caso positivo, o que acharam da aula?
19. Vocês acham importante abordar o tema de informações falsas aqui na escola? Por quê?
20. Qual tipo de mídia vocês mais confiam na informação? (Dar exemplo: redes sociais, tv, jornais digitais). Quais fontes utilizam? (oficiais, influenciadores, jornalistas, etc.)

⁸⁵ Como a maioria dos estudantes não têm a maioridade, o voto não é obrigatório. O objetivo da pergunta é analisar o engajamento dos alunos na política local, neste caso, durante as eleições.

Anexo 3

Roteiro de entrevista – avaliação com as professoras

1. Por que adotou a proposta metodológica empregada no seu plano de aula?
2. Qual avaliação você faz da sua proposta depois de aplicada? Considera que foi adequada?
3. Qual o ponto mais positivo de sua proposta?
4. O que poderia ser melhorado?
5. Quais dificuldades você encontrou ao longo de todo o processo de participação na pesquisa?
6. O que poderia ter sido diferente, ao longo de todo o processo, na sua visão?
7. Qual avaliação você faz dos alunos? (participação, aproveitamento em possíveis atividades, etc.)
8. Você sentiu dificuldades em relacionar a sua proposta em relação ao que é preconizado pela BNCC?
9. Ao término deste processo, quais dificuldades você considera existir para que mais aulas desta natureza pudessem ser realizadas? (levar em consideração que a maioria dos estudantes respondeu, no questionário, que acredita que aulas assim deveriam ser feitas “recorrentemente na escola”).
10. As discussões sobre desinformação tiveram desdobramentos após a realização da aula?
11. Qual a principal lição tirada depois de participar da pesquisa?

Anexo 4

Questionário aos alunos – avaliação

1) Você participou de todas as aulas sobre fake news?

☐ Sim ☐ Não

2) Caso tenha marcado a opção “NÃO” na pergunta anterior, de quantas aulas você participou? 1

☐ Uma ☐ Duas

3) “Seu conhecimento a respeito das fake news melhorou após a sua participação nas aulas”. Com relação a esta afirmação, você;

a) Concorda totalmente.

b) Concorda.

c) Não discorda nem concorda.

d) Discorda.

e) Discorda totalmente.

4) “As atividades propostas pela professora nas aulas sobre fake news foram diferentes em relação a outras aulas que já tivemos”. Com relação a esta afirmação, você:

- a) Concorda totalmente.
- b) Concorda.
- c) Não discorda nem concorda.
- d) Discorda.
- e) Discorda totalmente.

5) De 0 a 5, qual nota você dá para as aulas que teve sobre fake news? (Considere 0 como “Muito Ruim” e 5 como “Muito Boa”).

- ☐ 0
- ☐ 1
- ☐ 2
- ☐ 3
- ☐ 4
- ☐ 5

6) “Você teve uma compreensão clara sobre o conteúdo que foi passado nas aulas”. Com relação a esta afirmação, você:

- a) Concorda totalmente.
- b) Concorda.
- c) Não discorda nem concorda.
- d) Discorda.
- e) Discorda totalmente.

7) Caso tenha tido alguma dificuldade em aprender o que foi falado sobre fake news em sala de aula, por favor, descreva no espaço abaixo qual foi o motivo:

8) Aproveite o espaço abaixo para também descrever o que poderia ser melhorado:

9) Qual o grau de importância de se discutir o tema das fake news em sala de aula, na sua opinião?

- a) Muito importante.
- b) Importante.
- c) Moderado.
- d) Às vezes importante.
- e) Não é importante.

10) Você gostaria que mais aulas como essas fossem realizadas na escola?

- a) Sim, muito frequentemente.
- b) Sim, frequentemente.
- c) Ocasionalmente.
- d) Raramente.
- e) Nunca.