Universidade do Minho
Instituto de Ciências Sociais

Marina Maria Soares Silva

Combate à desinformação: as representações de professores do ensino básico e secundário como alicerce para intervenção

dezembro de 2025

Combate à desinformação: as representações de professores do ensino básico e secundário como alicerce para intervenção
Marina Maria Soares Silva

UMinho | 2025

Universidade do Minho
Instituto de Ciências Sociais

Marina Maria Soares Silva

Combate à desinformação: as representações de professores do ensino básico e secundário como alicerce para intervenção

Tese de Doutoramento
Ciências da Comunicação

Trabalho efetuado sob a orientação do
Professor Doutor Luís António Santos

dezembro de 2025

DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS

Este é um trabalho académico que pode ser utilizado por terceiros desde que respeitadas as regras e boas práticas internacionalmente aceites, no que concerne aos direitos de autor e direitos conexos. Assim, o presente trabalho pode ser utilizado nos termos previstos na licença abaixo indicada. Caso o utilizador necessite de permissão para poder fazer um uso do trabalho em condições não previstas no licenciamento indicado, deverá contactar o autor, através do RepositóriUM da Universidade do Minho.



Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual
CC BY-NC-SA

https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/

AGRADECIMENTOS

Nunca imaginei chegar no momento de escrever os agradecimentos da minha tese de doutorado. Nunca passou pela minha mente, nem nos meus maiores sonhos, que um dia eu pudesse fazer um doutorado ou mesmo ter uma bolsa de estudos. Era impossível, inalcançável, inimaginável. Aqui estou. Me passa um filme pela cabeça, daqueles que mistura todos os gêneros: comédia, drama, terror... Eu passei por todos eles até aqui. Por esta razão, este tópico me faz refletir sobre toda a travessia e, consequentemente, a gratidão eterna que sinto. Se tudo correr bem, vou ser a primeira doutora do meu núcleo familiar, mas isso, definitivamente, não é só sobre mim.

É sobre meu pai e minha mãe que abdicaram de tantos caminhos e escolhas mais fáceis para me dar tudo aquilo que eles não tiveram. É sobre meu melhor amigo e grande amor da minha vida, meu marido, que trilhou comigo tantas aventuras e desventuras nesses últimos anos.

É sobre todos aqueles familiares e amigos que de uma forma ou de outra estenderam a mão, o dom da palavra ou abriram as portas das suas casas para partilhar momentos que são parte da construção desse trabalho. Um apoio emocional incondicional. Eles nem fazem ideia.

É sobre ter acesso à oportunidades. É sobre pessoas generosas e inspiradoras como o Miguel Gomes e a Manuela Paredes. É sobre todos os professores que voluntariamente participaram dessa investigação. É sobre todos os imigrantes que eu conheci vivendo em Portugal. Essa vivência transformou meu olhar sobre a vida, sobre a nossa sociedade.

É sobre a minha vira-lata perspicaz que sempre soube me ouvir durante a solidão do doutorado, mesmo sem entender quase nada.

Além disso, gostaria de expressar a minha sincera e profunda gratidão ao meu orientador, professor doutor Luís Santos, sem o qual esta tese não passaria por nenhuma etapa (e foram muitas!). Muito obrigada pela parceria e paciência, professor! Agradeço vivamente também ao Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade e à Fundação para Ciência e Tecnologia pela aceitação, acolhimento, apoio e financiamento desta ideia! Estive perdida na redoma deste trabalho, tentei encontrar uma saída, mas sem querer sair ainda. Foi transformador. Rompi a bolha e agora entrego ao mundo o que inquieta a minha mente durante anos. Enfim, fim. Fim não, recomeço. Espero ter escrito algo que faça sentido e não ter tomado tanto tempo. Ah, o tempo! Ele é sagrado! Por isso, agradeço também a quem possa interessar ler estes agradecimentos e, principalmente, esta tese. Muito obrigada!

COLABORAÇÃO

Este trabalho foi apoiado por fundos nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito da bolsa de investigação UI/BD/151163/2021 do projeto 101676689 (TID) desenvolvido com o apoio do Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade (CECS). Assim, este trabalho foi também apoiado por fundos nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito do projeto UIDB/00736/2020 (financiamento base) e UIDP/00736/2020 (financiamento programático).





DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE

Declaro ter atuado com integridade na elaboração do presente trabalho académico e confirmo que não recorri à prática de plágio nem a qualquer forma de utilização indevida ou falsificação de informações ou resultados em nenhuma das etapas conducente à sua elaboração.

Mais declaro que conheço e que respeitei o Código de Conduta Ética da Universidade do Minho.

Combate à desinformação: as representações de professores do ensino básico e secundário como alicerce para intervenção

Resumo

O crescimento da disseminação de informações manipuladas ou falsas trazem impactos em vários âmbitos da vida em sociedade. Seja na política, na saúde pública ou mesmo na educação, a desinformação vem se tornando um pilar de eventualidades alarmantes. Assim, a União Europeia aponta a desinformação como uma preocupação eminente e reconhece o poder econômico e social deste fenômeno e a sua capacidade de manipular a opinião pública. Diante disso, nesta investigação procuramos entender este fenômeno e circunstâncias que o favorecem, bem como traçar uma linha de combate. Ao buscar por uma forma de tentar criar uma proteção contra a desinformação, nos deparamos e concordamos com a literatura que defende a literacia midiática como uma solução adequada para este fim. Com isso, ao estabelecer a literacia midiática como um apoio, entramos na esfera da educação escolar e definimos os professores como objeto principal de estudo. Procuramos entender as representações de professores do ensino básico e secundário de Portugal sobre temas voltados à desinformação, para que fosse possível, posteriormente, intervir em práticas pedagógicas. Com este propósito, utilizamos o método da investigação-ação com técnicas de recolha de dados quantitativas e qualitativas. Foi aplicado um inquérito online para professores de todo o país que obteve 286 respostas, com variações em questões abertas. Depois, iniciamos uma investigação-ação em um agrupamento escolar composto por quatro escolas e foram conduzidas 25 entrevistas. Com o tratamento das entrevistas, produzimos e aplicamos um material de apoio que foi utilizado por 12 professores do mesmo agrupamento. Com todo o percurso, conseguimos concluir, por exemplo, que compreender a desinformação como um fenômeno complexo, significa entender que o seu enfrentamento se faz também de forma indireta, reforçando noções de humanidade e empatia; que existem lacunas significativas na área da educação que precisam ser consideradas para desenvolver propostas como a deste trabalho; que os professores e as bibliotecas escolares precisam ser reconhecidos como sumidades no processo de combate à desinformação; que tratar desses temas se refere a uma necessidade latente para nossa democracia.

Palavras-chave: combate à desinformação; desinformação; educação; literacia midiática.

Combating disinformation: primary and secondary school teachers' representations as a pillar for intervention strategies

Abstract

The increasing dissemination of manipulated or false information has impacted multiple spheres of social life. Whether in politics, public health, or education, disinformation has become a driving force behind alarming events. Therefore, European Union has identified disinformation as an urgent concern and recognizes the economic and social influence of this phenomenon and its capacity to manipulate public opinion. Accordingly, this research aims to understand the phenomenon, the circumstances that foster it, and to propose a potential strategy to address it. In exploring strategies to mitigate disinformation, this study aligns with existing literature that advocates media literacy as a suitable solution. By establishing media literacy as a support, the research situates itself within the context of education and identifies schoolteachers as its primary focus. The objective is to understand the perceptions of primary and secondary school teachers in Portugal regarding disinformation -related themes, thereby enabling the development of pedagogical interventions. To achieve this, the study employed an action research methodology, incorporating both quantitative and qualitative data collection techniques. An online survey was distributed nationwide, yielding 286 responses and varied contributions to open-ended questions. Subsequently, the action research phase was conducted within a school cluster consisting of four schools, where 25 interviews were carried out. Based on the interview analysis, a support resource was developed and implemented with 12 teachers from the same school cluster. The findings indicate, for example, that understanding disinformation as a complex phenomenon necessitates indirect approaches to address it, such as approaches that emphasize humanistic and empathetic values; It also highlights significant gaps within the educational system that must be addressed to support initiatives such as this; It reinforces the need to recognize teachers and school libraries as critical actors in combating disinformation; and emphasizes that addressing these issues constitutes an urgent demand in safeguarding democratic values.

Keywords: combating disinformation; disinformation; education; media literacy.

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS iii
DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE v
Resumo vi
Abstract vii
ÍNDICE DE FIGURAS xii
ÍNDICE DE TABELAS xiv
LISTA DE ABREVIATURAS xv
ANEXOS xvi
Introdução 1
Capítulo 1 8
Desvendando a desinformação: uma jornada pelos contextos, efeitos e problemáticas associadas 8
1.1 O advento da internet: transformações nos meios de comunicação e o consumo de informação online 8
1.3 A subestimada economia da atenção 21
1.4 Contrastes da verdade e o estado de pós-verdade como império da desinformação e menosprezo do diverso e da escuta 25
1.5 O poder da partilha nas redes sociais e a não privacidade dos usuários como negócio: possíveis ferramentas para a mentira organizada 37
1.6 Liberdade de expressão versus regulação da mídia digital 43
1.7 Desinformação em Portugal e o crescimento de discursos extremistas na Europa 46
Síntese final 49
Capítulo 2 52
"A mídia entre nós" e o mérito da Literacia Midiática como instrumento de combate à desinformação 52
2.1 "A mídia entre nós" 52
2.3 Pontos chave para o desenvolvimento da literacia midiática 61
2.4 Literacia midiática em Portugal 67
2.5 Enfrentar a desinformação através da educação para as mídias? 71
2.6 Capacitação de professores no contexto da educação midiática: análise e comparações de iniciativas nacionais e internacionais 75
2.7 Recomendações e políticas nacionais e internacionais sobre a literacia midiática para enfrentar a desinformação 88

2.7.1 O apoio da União Europeia 89
2.7.2 Produção documental 90
Síntese final 96
Capítulo 3 97
O espaço escolar na prevenção do fenômeno da desinformação e o diverso papel dos professores 97
3.1 Construção da educação escolar para democracia, pensamento crítico e cidadania(s) ... 97
3.2 O destaque das bibliotecas escolares como meio para a educação para as mídias e para o desenvolvimento dos alunos 102
3.3 A sala de aula face ao digital e a pós-verdade: práxis para administrar ou enfrentar estes desafios 104
3.4 *Ser* professor(a) 107
3.5 O compromisso com a mudança e a inovação em sala de aula 110
Síntese final 115
Capítulo 4 117
Procedimentos metodológicos 117
4.1 Pontos centrais, questões de partida e objetivos da investigação 117
4.2 A escolha pela investigação-ação 120
4.3 Modalidades e modelos de Investigação-ação 122
4.5 Desenho da investigação 127
4.5.1 Identificação da ideia e averiguação 129
4.5.2 Formatação, alteração e definição do plano 139
4.5.3 implementação 140
4.5.4 Avaliação da ação 141
4.6 Protocolos éticos da investigação 142
Capítulo 5 144
A fase de averiguar: o que foi percebido a partir das respostas aos inquéritos e entrevistas 144
5.1 Caminhos de professores do ensino básico e secundário em Portugal 144
5.2 Inquérito online 147
5.2.1 Caracterização da amostra 147
Por onde costuma aceder às informações/notícias? 150
5.2.2 Desinformação 151
O que entende por desinformação? 151

Abordagem em sala de aula 153
Promoção de debates 155
Formas de reconhecer uma informação falsa 157
Já se deparou com informação falsa? Se sim, o que fez? 158
Os professores estão preparados para tratar desse tema em sala de aula? 159
5.2.3 Utiliza mídias digitais, quais? 161
5.2.4 Literacia midiática 162
O que entende por literacia midiática? 162
5.2.5 Capacitação 165
Material de apoio 167
5.3 As entrevistas 168
5.3.1 Caracterização da amostra 169
5.3.2 Dimensão 1: Profissão professor(a) 171
Responsabilidade e missão 171
Dificuldades 174
5.3.3 Dimensão 2: Representações sobre a desinformação 178
Entendimento conceitual desinformação 178
Experiência individual com a desinformação 182
Práticas em sala de aula 186
5.3.4 Dimensão 3: Percepções sobre a Literacia Midiática 192
Entendimento conceitual LM 192
5.3.5 Dimensão 4: Capacitação no contexto da desinformação e LM 193
Capacitação 193
Material de apoio 194
5.4 Análise das entrevistas 196
Reflexões gerais do diário de bordo 196
Principais descobertas 197
Síntese final 200
Capítulo 6 202
A fase de intervir e avaliar: construção, reconstrução, implementação e avaliação do plano 202
6.1 Produção do material 202

Proposta de atividade 1: Jogo "Caminho de facto" 206
Proposta de atividade 2: "As emoções do outro importam!" 209
Proposta de ativiadade 3: "Quem conta um conto acrescenta um ponto" 211
Proposta de ativiadade 4: "*Influencer* por um dia" 214
Proposta de atividade 5: "É facto ou *fake*?" 217
Proposta de atividade 6: "Debate: bullying e ciberbullying" 219
6.2 Implementação da ação 223
6.2.1 Principais reflexões como ouvinte das atividades 226
6.3 Avaliação da ação 232
Síntese final 238
Capítulo 7 239
Apuração de todo percurso e recomendações 239
7.1 Considerações finais 239
7.3 Limitações do estudo 246
7.4 Pistas para investigações futuras 246
Referências 250
Anexos 268

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 Frequência do uso do termo "pós-verdade" **33**
Figura 2 Campanha #PenseAntesDePartilhar da UNESCO **95**
Figura 3 Processo espiral da IA **120**
Figura 4 Características da Investigação-Ação **121**
Figura 5 Modalidades da Investigação-Ação **123**
Figura 6 Interpretação do modelo de Lewin feito por Kemis 1980 ..... **124**
Figura 7 Representação de um ciclo do modelo do MIA proposto por Elliot 1991, após revisão do modelo de Lewin interpretado por Kemmis 1980 ..... **125**
Figura 8 Modelo genérico do MIA proposto por Zuber-Skerritt **126**
Figura 9 Modelo do MIA incluindo a análise SWOT **127**
Figura 10 Desenho da investigação **129**
Figura 11 Mapa do continente com a indicação por cores dos países incluídos ou não **131**
Figura 12 Grelha de análise das entrevistas **137**
Figura 13 Cópias físicas entregues às bibliotecas do agrupamento **141**
Figura 14 Caracterização da amostra quanto ao gênero **147**
Figura 15 Caracterização da amostra quanto a faixa-etária **148**
Figura 16 Caracterização da amostra quanto a região que leciona **148**
Figura 17 Panorama de respostas obtidas no inquérito online por zona do país **149**
Figura 18 Frequências “por onde costuma aceder às informações?” **150**
Figura 19 Frequência de abordagem do tema em sala de aula **154**
Figura 20 Abordagem de temas sensíveis em sala de aula **155**
Figura 21 Frequência de promoção de debates **156**
Figura 22 Existem formas de reconhecer uma informação falsa? **157**
Figura 23 "Encontro" com informação falsa e atitude **159**
Figura 24 Opinião sobre a preparação dos professores para tratar do tema da desinformação **160**
Figura 25 Opinião dos professores sobre a desinformação ter lugar no currículo escolar **161**
Figura 26 Uso de mídias digitais em sala de aula **162**
Figura 27 Participação em formação sobre LM ou desinformação **166**
Figura 28 Qual/quais formações participou **166**
Figura 29 Interesse em participar de formação sobre LM e desinformação **167**
Figura 30 Respostas do grupo sobre se gostariam de um material de apoio **168**

Figura 31 Como deveria ser um possível material de apoio **168**
Figura 32 Acesso às informações, reconhecimento e atitude sobre uma informação falsa .. **183**
Figura 33 Temas sensíveis e debates tratados em aula **191**
Figura 34 Participação em formação sobre desinformação e LM dos entrevistados **193**
Figura 35 Ideias dos entrevistados para um material de apoio **195**
Figura 36 Índice do material de apoio criado **205**
Figura 37 Enunciado da proposta de atividade 1 "jogo: caminho de fato" **207**
Figura 38 Indicações gerais da atividade 1 ..... **207**
Figura 39 Tabuleiro do jogo **208**
Figura 40 Perguntas do nível 3, desafios e dado do jogo **208**
Figura 41 Indicações gerais da atividade 2 ..... **210**
Figura 42 Outras indicações gerais para a atividade 2 ..... **211**
Figura 43 Enunciado da proposta de atividade 2 "as emoções do outro importam!" **211**
Figura 44 Principais slides da atividade 3 ..... **212**
Figura 45 Indicações gerais da atividade 3 ..... **213**
Figura 46 Placa para o aluno fonte da informação **214**
Figura 47 Indicações gerais da atividade 4 ..... **215**
Figura 48 Ficha de trabalho da atividade "influencer por um dia" **216**
Figura 49 Exemplo 1 dos slides da atividade "é facto ou fake" **217**
Figura 50 Ficha de trabalho 2 da atividade "é facto ou fake?" **218**
Figura 51 Indicações gerais da atividade 5 ..... **219**
Figura 52 Respostas das fichas da atividade "é facto ou fake" **220**
Figura 53 Ficha de trabalho “Desafia teus colegas com um facto ou uma fake” **221**
Figura 54 Indicações gerais da atividade 6 ..... **222**
Figura 55 Material físico exposto nas bibliotecas **224**
Figura 56 Resumo do percurso qualitativo **225**
Figura 57 Aplicação da atividade "as emoções do outro importam" **227**
Figura 58 Material utilizado em sessões do jogo "caminho de facto" **228**
Figura 59 Folha de voto da atividade "influencer por um dia" do 9º ano **230**
Figura 60 Parte do diário de bordo **233**
Figura 61 Ficha de avaliação do material de apoio **235**
Figura 62 Análise das respostas fechadas da ficha de avaliação **236**

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1- Habilidades da literacia midiática **63**

Tabela 2- Programas ou projetos mais relevantes em Portugal na área de LM **69**

Tabela 3- Iniciativas encontradas a partir do site oficial da UNESCO **77**

Tabela 4- Iniciativas encontradas a partir do site oficial do Plano de Intervenção Cidadãos Competentes em Leitura e Escrita (PICCLE) **78**

Tabela 5- Iniciativas encontradas a partir do site oficial da DGES **79**

Tabela 6- Iniciativas encontradas a partir dos projetos ERASMUS+ (parte 1) **81**

Tabela 7- Iniciativas encontradas a partir dos projetos ERASMUS+ (parte 2) **82**

Tabela 8- Outras iniciativas da EU encontradas a partir de sites oficiais do governo de cada país identificado (parte 1) **84**

Tabela 9- Outras iniciativas da EU encontradas a partir de sites oficiais do governo de cada país identificado (parte 2) **86**

Tabela 10- Categorias das respostas à "O que entende por desinformação?" **151**

Tabela 11- Resposta geral sobre o que entendem por desinformação **153**

Tabela 12- Temas principais na promoção de debates em sala de aula **157**

Tabela 13- Formas de reconhecer uma informação falsa **158**

Tabela 14- Categorias das respostas à "O que entende por Literacia Midiática?" **163**

Tabela 15- Principais respostas sobre o que o grupo entende por Literacia Midiática **164**

Tabela 16- Caracterização da amostra **169**

Tabela 17- Conteúdos programáticos da sugestão de formação **247**

LISTA DE ABREVIATURAS

American Library Association (ALA)

Associação Europeia para Interesses dos Telespectadores (EAVI)

Associação Portuguesa de Ciências da Comunicação (SOPCOM)

Direção-Geral de Educação (DGES)

Entidade Reguladora para a Comunicação Social (ERC)

European Digital Media Observatory (EDMO)

Iberian Digital Media Observatory (IBERIFIER)

Inquérito em Meio Escolar (MIME)

Instituto Tecnológico de Massachusetts (MIT)

Literacia e Educação para os Media em Linha (LEME)

Obeservatório Media, Informação e Literacia (MilObs)

Observatório social para a análise da desinformação e dos media sociais (SOMA)

Ofcom Office of Communications (Ofcom)

Organização das Nações Unidas (ONU)

Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO)

Plano de Intervenção Cidadãos Competentes em Leitura e Escrita (PICCLE)

Queensland University Action Learning (QUAL)

Rede de Bibliotecas Escolares (RBE)

Supremo Tribunal Federal (STF)

ANEXOS

Anexo 1 – Lista de sites da busca de iniciativas para formação de professores no contexto da Literacia Midiática **268**

Anexo 2 - Guião de entrevistas **271**

Anexo 3 - Inquérito por questionário **274**

Anexo 4 - Folheto informativo **277**

Anexo 5 - Termo de consentimento informado **279**

Anexo 6 - Lista de recursos do OA **280**

“Educação não transforma o mundo. Educação muda as pessoas. Pessoas transformam o mundo.”

Paulo Freire

Introdução[1]

Desde o fim da segunda guerra mundial, o mundo enfrenta uma nova fase na comunicação (Tornero & Varis, 2010). Esta fase se refere a uma explosão informacional e sua digitalização, novos códigos e instrumentos, assim como novas formas de se relacionar (Tornero & Varis, 2010). A chamada "revolução digital" (Tornero & Varis, 2010, p. 13) trouxe ao mundo novos paradigmas e desafios. Diante de uma sociedade em transformação, em 1999, Manuel Pinto já nos alertava para as necessárias mudanças do conceito de cidadania:

> Perante a complexidade crescente dos fenómenos sociais e das opções que somos chamados a assumir; perante a avalanche informativa que os novos e velhos meios de comunicação e informação disponibilizam; perante as mensagens mais díspares que de vários lados procuram seduzir e convencer – torna-se urgente redefinir o conceito de cidadania, redescobrir os campos e as dimensões nele implicados, ensaiar novos modos de aprender a viver, individual e colectivamente, nos novos cenários que se estão a desenhar.(Pinto, 1999, págs. 7 e 8).

Mais do que definir o conceito de cidadania - ainda que este seja discutido ao longo do trabalho -, destaco a importância de identificar algumas das transformações que despertaram a sua necessidade de mudança. Por isso, mais especificamente, interessam aqui certas implicações da revolução digital as quais lidamos enquanto sociedade.

Assim, para iniciar a construção da ideia desta investigação, ressalto um dos pensamentos de Guy Debord sobre o que é a sociedade do espetáculo: "é igualmente a supressão dos limites do verdadeiro e do falso pelo recalcamento de toda a verdade vivida sob a presença real da falsidade que a organização da aparência assegura" (Debord, 2003, p. 164). Sem limites do que é verdadeiro ou falso, estamos em uma linha de ilusão onde o que parece verdadeiro é ditado pelo meio que nos conduz, lê-se sistema capitalista (Debord, 2003). A falsidade contribui para a organização da realidade, enquanto que experiências genuínas são reprimidas, ocultadas ou negadas (Debord, 2003). As palavras de Debord me fizeram refletir sobre as semelhanças do que vivemos nos últimos anos com a sociedade do espetáculo e me intrigaram a tal ponto que, ao fim, este trabalho apresenta sentido.

A dicotomia do verdadeiro e falso parece ter se tornado uma guerra social e política com a disputa de narrativas e a deturpação da verdade de fato. Experenciei como cidadã capítulos históricos da idade

[1] Peço licença para utilizar a primeira pessoa do singular nesta introdução, bem como no tópico "reflexões gerais do diário de bordo" e o português do Brasil em todo o trabalho, exceto nos conteúdos produzidos para a parte empírica.

contemporânea que certamente adentraram como temas para as salas de aula. Dentre esses fatos, recordo os que deram início a construção mental desta investigação: a saída do Reino Unido da União Europeia, as eleições presidenciais de 2016 do Estados Unidos, as eleições de 2018 do Brasil e a pandemia da COVID19. Todos esses eventos, ainda que espalhados pelo mundo, tiveram um ponto em comum: a circulação em massa de informações manipuladas, que influenciaram a opinião pública. Eu vivi isso intensamente e, sem dúvidas, a minha experiência pessoal foi a premissa do percurso dessa tese. Por esta razão, talvez como todo e qualquer trabalho científico, muitas das palavras descritas nessa introdução flutuavam há anos nos meus pensamentos.

Antes de mais, acredito que seja fundamental referir que quando em 2018 tive a primeira experiência como docente, entendi que os professores têm um papel transformador, dinâmico, árduo, mas recompensador. Não foi transmitindo matérias que percebi isso, foi na troca diária e singular com aqueles que me ouviam. Foi entendendo que meu preparo para as aulas não se limitava ao cumprimento das minhas obrigações como funcionária, mas era, sobretudo, uma oportunidade de me equipar com conteúdos relevantes para beneficiar meus alunos. Foi entendendo que as avaliações eram uma forma de os manter comprometidos e, por isso, busquei envolver nesses momentos outras habilidades que não fossem unicamente ligadas as disciplinas, como trabalhar em equipe, observar o trabalho dos colegas e, acima de tudo, ouvir os colegas. Ouvir o outro. Fazendo questão disso, notei que o ouvir era uma parte substancial do meu trabalho enquanto professora. Me tornei atenta aos meus alunos, não apenas para avaliá-los, mas sim para entendê-los e, dessa maneira, um ambiente mais amigável, inclusivo e tolerante foi sendo criado. Ser professora rompeu paradigmas de todas as minhas experiências profissionais e, apesar do curto tempo, me abriu horizontes os quais irei contemplar a vida interia.

Paralelo a isto veio a decisão de iniciar um doutorado, bem como a vivência de momentos de muita angústia com a situação política do mundo. Foi nesse período que me deparei com o tal fenômeno da "desinformação". As eleições presidenciais de 2018 do Brasil, por exemplo, foram pautadas pela circulação em massa de conteúdos deliberadamente falsos, impactando sigfinicatavamente a opinião pública (Romanini & Mielli, 2019). Não é que eu nunca tinha visto antes alguma informação falsa, manipulada ou algo do tipo, porém o contato com uma série de informações como essas, as quais foram capazes de traçar os rumos políticos de um país e causar ódio e conflitos nunca até hoje bem resolvidos nos ciclos de amigos íntimos e de familiares próximos, foi novo. "A desinformação é o vírus deste século" afirmam Boarini & Ferrari (2021, p. 39). Uma centelha acendeu.

Começaram as leituras sobre a desinformação e fui despertando para algo tenebroso que me deixou um tempo com uma sensação de estar presa em um quarto totalmente escuro, sem saída. Não era um caso isolado, me deparei com a desinformação em massa em outros contextos, em outros países e entendi que, ainda que o conceito fosse antigo (Volkoff, 2000), as condições de como estava acontecendo eram realmente novas (Filho, 2019; Esteves & Sampaio, 2019). Estávamos aprendendo enquanto tudo estava acontecendo. Portugal também entrou nas minhas inquietações, se tornou, evidentemente, o principal objeto de minha atenção e percebi que a desinformação já era uma realidade no país (Pena, 2019).

Depois do primeiro ano do doutorado, ainda havia tempo para mudar o tema da tese, no entanto, cruzei uma linha nada tênue da zona de conforto e arrisquei. Há um trecho na poesia "o medo: o maior gigante da alma" de Fernando Teixeira de Andrade, que reflete o desenvolvimento deste trabalho:

> Há um tempo em que é preciso abandonar as roupas usadas, que já têm a forma do corpo, e esquecer os nossos caminhos, que nos levam sempre aos mesmos lugares. É o tempo da travessia: e se não ousarmos fazê-la, teremos ficado, para sempre, à margem de nós mesmos.[2]

Não alterei o tema, segui e em pouco tempo veio um período que me custa escrever sobre ele: a pandemia da COVID19. Se em certos momentos eu tive dúvida do tema do minha tese, a única certeza que a pandemia me trouxe foi não o mudar. Há uma máxima no livro "Crepúsculo dos ídolos ou como se filosofa com o martelo" que diz "Da escola de guerra da vida — O que não me mata me fortalece." (Nietzsche, 2006, p. 8). A pandemia foi um divisor de águas. Relembro que em todos aqueles dias surgiam várias desinformações, vários conflitos, várias mortes. O quarto totalmente escuro que referi voltou e parecia cada vez menor, me deixando no canto da parede sentada. Muita desinformação, muito conflito, muita morte. Chegou uma fase que eu não sabia mais se voltaria a abraçar aqueles que são meu porto. E teve quem não abracei. Desinformação, conflitos, mortes. Foi neste sufoco que a tese começou a ter forma. Se tornou um projeto de tentativa de vida.

Passei a observar uma série de acontecimentos que propiciavam o agravamento da desinformação, como a ascensão do uso das redes socias como fonte de informação (*Oxford University's Reuters Institute for the Study of Journalism*, 2020; Cardoso et al., 2018; Tandoc Jr, Ling, et al., 2018). Me deparei com as emoções sendo utilizadas como iscas nos processos de desinformação e a descredibilização dos meios de comunicação tradicionais, das organizações competentes da saúde, educação, assim como a diminuição do consumo de informação por esses canais (Santaella, 2018; Cooke, 2018; Oliveira, 2020;

[2] Trecho da poesia "o medo: o maior gigante da alma" de Fernando Teixeira de Andrade (1946-2008), professor de literatura.

Teixeira, 2018; Bliss et al., 2020). Compreendi também a problemática da economia da atenção ligada a disputa de captação de atenção dos utilizadores das redes sociais, visando a publicidade direcionada (Patino, 2019; Rosa, 2019; Willians, 2021).

Além disso, a política do mundo parece ter determinado as plataformas digitais como auxiliares nas suas dinâmicas. Nos últimos anos verifico situações diversas nesse aspecto, que serão detalhados no corpo da investigação e que, sem dúvidas, impulsionaram ainda mais a vontade de realizar este trabalho. Criação de realidades paralelas, riscos para saúde pública, alterações intencionais em processos políticos (Boarini & Ferrari, 2021), aumento de discurso de ódio, aumento de discursos populistas, extremismo, intolerância, fascismo. Este é o retrato em palavras pontuais do percurso que a desinformação vem fomentando em tempos recentes. A política não é o cerne desta investigação, mas, contudo, "o homem é por natureza um animal político"[3] disse Aristóteles.

Com o decorrer do trabalho teórico, o envolvimento com estas problemáticas me impulsionaram a encontrar soluções viáveis e eficientes para tentar mitigar alguns de seus efeitos e, dessa forma, me encontrei esperançosa apoiada na educação. Nesse caminho descobri a literacia midiática como aliada contra a desinformação (*A Multi-Dimensional Approach to Disinformation*, 2018) e a importância do papel dos professores no contexto de uma educação crítica (Freire, 1967).

A literacia midiática nessa investigação surge então como uma alternativa no enfrentamento da desinformação, a medida que se encontra relacionada com uma forma de empoderamento crítico aos cidadãos que a cultiva (Buckingham, 2019; Hobbs, 2011). Esse empoderamento atravessa todos os meios de comunicação, incluindo o digital que é, sem dúvidas, o que está como foco no estudo. As habilidades envolvidas para alcançar essa literacia são fundamentais para lidarmos com a quantidade de informação a que somos expostos, criticar, compreender as diversas camadas dos conteúdos multimídia que consumimos, agir sobre eles e, claro, reconhecer os filtros de como o mundo nos é apresentado através desses canais (Buckingham, 2019; Hobbs, 2011).

Na decisão de utilizar a literacia midiática como um meio, os professores, por sua vez, aparecem aqui como uma figura de condução e orientação do conhecimento dos alunos. Depois de me debruçar em leituras no campo da educação e da experiência pessoal já referida, entendi que esta é uma profissão de vasta importância para humanidade e para mudanças sociais. Aqui, concordo, portanto, que o professor em sala de aula pode ser o incentivo para os alunos tomarem decisões de cunho social

[3] Aristóteles, Política, Livro I, séc. IV a.C./2020

relevantes para o todo, assim sendo não se pode esquecer do valor da profissão devido suas dificuldades e muito menos não reconhecê-la como agente de mudança (Stenhouse, 1993; Caetano, 2004; Freire, 1997). Por isso, essa responsabilidade e significado da profissão me fez refletir se e como o tema principal desta investigação – que considero como um tema de emergência humanitária - é visto e tratado sob o olhar de quem ensina.

Desse modo, seguindo a ideia de que reforçar as bases da educação é uma das formas eficientes para enfrentar a desinformação e seus malefícios associados, proponho neste estudo trabalhar o tema do combate à desinformação através da educação escolar, na perspectiva de contribuição a longo prazo. Com base nestas premissas, as questões que conduziram o estudo foram:

Que representações sobre a desinformação demonstram ter professores do ensino básico e secundário de Portugal? Os professores operacionalizam este tema em sala de aula?

No seguimento das perguntas principais, os objetivos gerais da investigação foram:

- → Contribuir cientificamente para a compreensão do fenômeno da desinformação, possibilitando novos horizontes no contexto das práticas de ensino;
- → Dar voz à professores para que seja possível verificar suas representações sobre temas relacionados com a desinformação, com a literacia midiática e compreender percepções, dificuldades e necessidades;
- → Criar e testar, eventualmente, um material que possa servir de instrumento de aprendizagem para professores do ensino básico e secundário, na conjuntura de enfrentamento à desinformação;
- → Cooperar para o combate à desinformação por meio da educação, considerando as percepções dos professores como um dos pontos centrais e promovendo a sua formação contínua.

Para isso, esta tese foi dividida em sete capítulos. Ao preparar o primeiro: **"Desvendando a desinformação: uma jornada pelos contextos, efeitos e problemáticas associadas"**, me empenhei em incluir literatura do histórico desse fenômeno na sociedade assim como o cenário atual das grandes empresas de tecnologia, *fake news*, redes sociais, economia da atenção e pós-verdade. Durante a busca para entender de forma aprofundada estes caminhos, por assim dizer, considerei essencial trazer reflexões filosóficas, como o(s) entendimento(s) do que é uma verdade. Estão presentes também abordagens dos conceitos de desinformação, desordem informacional, bem como suas consequências, catalisadores e discussões sobre temas relacionados como a liberdade de expressão e

a regulação das mídias digitais. Acredito que particularmente estes tópicos justificam a relevância do estudo principalmente quando faço uso de exemplos do que temos enfrentado enquanto sociedade.

Para o segundo capítulo: **"A mídia entre nós" e o mérito da Literacia Midiática como instrumento de combate à desinformação"**, o meu objetivo principal foi enfatizar a literacia midiática como eficiente para mitigar os efeitos da desinformação. Com isso, precisei relembrar como a mídia está presente nas vidas das milhares de pessoas ao redor do mundo. Esta presença, nada discreta, passa informações, molda horários, cria dependência, dispõe de entretenimento, notícia, estilo de vida, ciência, política dentre muitos outros temas da sociedade. As pessoas passaram a ser influenciadas pelos conteúdos das mídias, com isso, adquirem noções do mundo e de si mesmas (Potter, 1998). Portanto, se o primeiro capítulo desta investigação serviu para abordar as problemáticas da desinformação, o segundo trata do poder da mídia na sociedade e sobre a razão da literacia midiática ser um caminho de combate à desinformação. Este caminho começa a ser percorrido com a compreensão do que é a literacia midiática e o porquê de a literatura defendê-la como ferramenta eficiente a longo prazo nesta luta. A composição do capítulo passa também pelos aspectos-chave da literacia midiática, definição, competências, o delineamento da matéria frente o combate da desinformação e iniciativas e projetos dos países da EU.

No capítulo três: **"O espaço escolar na prevenção do fenômeno da desinformação e o diverso papel dos professores"**, me dedico a reconhecer a força da educação escolar e dos professores enquanto atores de mudança. A educação é um "processo de cultivo" (Dewey, 2007, p. 28), pois é o que assegura a existência social a medida que perpetua conhecimentos de geração em geração. Como potência de transformação de um povo, encontra-se em um momento de compreensão de mudanças de paradigmas sociais para incorporá-las às aprendizagens pedagógicas. A evolução tecnológica é, sem dúvidas, um tema que vem sendo tratado sob o olhar da educação, no sentido de entender qual o papel do professor em tais circunstâncias, como adequar o ensino as novas exigências de uma sociedade mais urgente e cada vez mais conectada com as telas. Nesta problemática, a desinformação parece inerente às adequações mencionadas. Sendo assim, acredito na relevância do entendimento da escola como um impulso importante para a cidadania e para o pensamento crítico, como também a compreensão desse espaço como alicerce importante no combate à desinformação. Além disso, os professores estando na dianteira das salas de aula demonstram estar numa posição central nas tentativas de uma educação que lide com todas essas mudanças. Portanto, esses profissionais carregam um papel singular, assim

como um fardo de responsabilidade educativa que, por vezes, parece indevido diante de certas problemáticas da profissão.

No capítulo quatro estão os **procedimentos metodológicos** que, por sua vez, revelaram-se uma etapa exigente no esforço de conferir sentido aos propósitos aqui estabelecidos. Por meio da análise dos percursos possíveis, foram identificados e selecionados os passos mais viáveis, tendo em conta as adversidades enfrentadas. Em consideração aos pontos citados anteriormente, neste capítulo pormenorizo todas as etapas para o desenvolvimento da investigação-ação realizada com professores portugueses do ensino básico e do ensino secundário. Explico nesse capítulo como o progresso desse método culminou na criação de um material de apoio de enfrentamento à desinformação, como decorreu a sua utilização e avaliação.

Iniciando com um breve contexto do percurso de professores do ensino básico e secundário de Portugal, o capítulo cinco: **"A fase de averiguar: o que foi percebido a partir das respostas dos inquéritos e das entrevistas"**, passa pelos principais achados da fase de averiguação da investigação. Neste capítulo incluo resultados do inquérito online e procuro dar sentido aos números obtidos e às respostas abertas que se mostraram um desafio para interpretação. Depois dos resultados do inquérito, apresento as principais respostas das entrevistas realizadas com professores do ensino básico e secundário do agrupamento escolar que aceitou acolher esta pesquisa. Sob um olhar empático e reconhecendo a importância dos professores e da sua participação voluntária, acredito que esta parte da investigação cumpre o propósito de dar voz aos mesmos. Foi especialmente com o trabalho de escuta atenta (Han, 2022) e tentativa de demonstrar acolhimento a todas opiniões expressadas, que procurei diagnosticar situações relacionadas com os propósitos propostos.

Como no capítulo anterior, o sexto capítulo desta tese: **"A fase de intervir e avaliar: construção, reconstrução, implementação e avaliação do plano"**, se refere ao trabalho realizado empiricamente. Ressalto nesta parte o processo de intervenção, incluindo a construção, reconstrução, implementação e avaliação do plano, apesar de acreditar que os detalhes escritos não podem alcançar a experiência que tive como investigadora nesse processo.

No sétimo capítulo, **"Apuração de todo percurso e recomendações"**, apresento as considerações finais e algumas conclusões do percurso realizado. Com isso, destaco a importância de compreender a realidade vivenciada pelos professores como ponto de partida para a construção de estratégias eficazes de enfrentamento da desinformação, no contexto da educação. Neste último capítulo, também aponto as limitações do trabalho e proponho caminhos para o desenvolvimento de investigações futuras.

Capítulo 1.

Desvendando a desinformação: uma jornada pelos contextos, efeitos e problemáticas associadas

1.1 O advento da internet: transformações nos meios de comunicação e o consumo de informação online

Nos anos 1960 surge o projeto ARPANET: a "primeira rede da rede de redes que viria a ser a Internet" (Rosa, 2012, p. 103). O projeto orientado por Charles Taylor e altamente "impulsionado" por Joseph Licklider (Rosa, 2012, p. 103), pode ser considerado como um dos pioneiros em trazer a perspectiva da rede de computadores como um meio de comunicação, já que "no seu início, a Internet era concebida como uma forma instrumental de eficazmente coordenar diversas máquinas" (Rosa, 2012, p. 107). A ARPANET foi financiada pelo governo americano e desenvolvida por um trabalho em conjunto de acadêmicos sendo que, apesar dessa ideia revolucionária à época, Pierre Lévy (1999, p.55) afirma que a mudança fundamental do online provavelmente permeia a década de 1970. De acordo com Lévy, (1999) essa foi uma fase de transformação na automação da produção da indústria e,

> desde então, a busca sistemática de ganhos de produtividade por meio de várias formas de uso de aparelhos eletrônicos, computadores e redes de comunicação de dados aos poucos foi tomando conta do conjunto das atividades econômicas. Esta tendência continua em nossos dias. Por outro lado, um verdadeiro movimento social nascido na Califórnia na efervescência da "contracultura" apossou-se das novas possibilidades técnicas e inventou o computador pessoal. Desde então, o computador iria escapar progressivamente dos serviços de processamento de dados das grandes empresas e dos programadores profissionais para tornar-se um instrumento de criação (de textos, de imagens, de músicas), de organização (bancos de dados, planilhas), de simulação (planilhas, ferramentas de apoio à decisão, programas para pesquisa) e de diversão (jogos) nas mãos de uma proporção crescente da população dos países desenvolvidos.

Com isso, na década de 1990 a internet foi amplamente reconhecida como um meio de comunicação (Rosa, 2012). A abertura da internet ao grande público, através da internet discada, se caracterizou como um período de predominância das informações textuais e da navegação em rede (Lins, 2013). Essa fase foi ultrapassada com a chegada da banda larga, que permitiu uma maior velocidade no uso da internet. Foi com a banda larga que houve uma mudança na navegação da internet: jogos, áudio digital, aplicações de relacionamento interpessoais e uma maior diversidade dos conteúdos (Lins, 2013, p. 14). Segundo

Lins (2013), a evolução da banda larga nos trouxe a um período de multi-telas, de envolvimento com as redes, de informação e interação a qualquer momento e em qualquer lugar do mundo.

Desse modo, com o passar dos anos, a evolução tecnológica fomentou não só um aprimoramento de software e hardware, as máquinas que a princípio eram grandes e pesadas tomaram outras formas, mais apelativas, acessíveis, compactas, como também proporcionaram uma mudança na troca entre as pessoas e o meio online (Lins, 2013). Houve uma transformação fundamental com a proliferação e integração crescente da tecnologia digital em nossas vidas (Lins, 2013).

Com o advento dos dispositivos móveis, aplicativos e serviços online, a internet se transformou em algo muito mais onipresente e entrelaçado em nossas atividades diárias. Em vez de algo que consultamos esporadicamente, ela se infiltrou em muitos aspectos de nossas vidas (Lins, 2013). Castells (2002) relembra que “surgiram novos navegadores, ou mecanismos de pesquisa, e o mundo inteiro abraçou a internet, criando uma verdadeira teia mundial" (Castells, 2002). Nos comunicamos, compramos, vendemos, trabalhamos, nos entretemos e interagimos com outros indivíduos e sistemas através da Internet constantemente. A internet “deixou de ser uma rede que acessamos para tornar-se uma rede que nos envolve.” (Lins, 2013, p. 14).

A evolução em direção a uma "rede que nos envolve" traz implicações significativas em vários âmbitos, como a relação das pessoas com e no online e a acessibilidade para criação de conteúdos diversos (Castells, 2002). Os chamados “meios-polvo”, nomeados por Ramonet, (2013, p. 87), por exemplo, são todos os cidadãos com acesso a internet que passaram a ter o poder de enviar mensagens, complementar informações dos próprios meios de comunicação e corrigi-las. Estes cidadãos se emponderaram da informação e fazem parte do processo de dispersar o monopólio dos meios de comunicação dominantes (Ramonet, 2013, p. 87). Com isso, a economia e, consequentemente, os meios de comunicação como um todo passaram por mudanças cruciais com o estabelecimento da internet e das redes sociais (Buckingham, 2003).

A rede social está definida no dicionário como “conjunto de relações entre pessoas ou organizações que partilham interesses, conhecimentos e valores comuns, por meio da internet”[4]. Para Santos & Santos (2014, p. 310), isto se deu pela evolução natural do processo existencial humano, sendo que com os elementos dispostos nas redes foi possível criar e manter relacionamentos. As redes sociais

[4] Disponível em: https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/rede+social

possibilitaram novas formas de comunicação e interação, inerentes a sociedade contemporânea (Santos & Santos, 2014) e, por isso, trazem novos pontos de reflexão.

A possibilidade que a internet gerou das pessoas poderem produzir conteúdo e terem mais acesso às informações, proporcionou uma espécie de "cidadão informante", apto a publicar conteúdos diversos sendo um profissional ou não (Ramonet, 2013, p. 67). Isto é, a ascensão das redes permitiu que qualquer pessoa com acesso a uma plataforma digital possa compartilhar notícias, opiniões e conteúdos, levando a uma democratização da produção de informações e a uma maior interconexão entre usuários e plataformas (Ramonet, 2013; Park, 2024). Nesse sentido, há uma crise na profissão dos jornalistas, pois estes profissionais passaram a disputar as publicações com pessoas não qualificadas para tal (Ramonet, 2013, p. 68): "Se todo mundo é jornalista, o que é um jornalista? E se todo mundo faz jornalismo, o que é jornalismo? Qual é a especificidade do jornalismo ou do jornalista hoje?".

Não obstante, as produções jornalísticas também passaram por alterações (Franklin, 2014; Baptista, 2019). A "urgência da internet", citada por Barbosa (2017), sugere que o consumidor se tornou cada vez mais exigente no sentido de obter uma informação com maior celeridade possível e isto, de acordo com Santaella (2018, p.17), foi um dos motivos que influenciou novas formas de publicação, com pouca apuração e mais rapidez, alterando assim os "padrões editoriais". Assim, as redes sociais impulsionaram também uma grande mudança na distribuição das notícias (Tandoc Jr, Lim, et al., 2018). Isto causa uma ansiedade editorial com a pressão de quem irá publicar primeiro diante de uma imensa quantidade de novos veículos de notícias espalhadas pela internet (Barbosa, 2017). Esta ansiedade editorial está diretamente ligada à necessidade de atrair audiência e engajamento online.

Nesse contexto competitivo, frequentemente surgem práticas que envolvem a divulgação de conteúdo sensacionalista, cujo objetivo primordial é gerar cliques (Santaella, 2018; Bazaco et al., 2019). Esta prática nomeada de *clikbait* inclui, por exemplo, o uso de hipérboles para o conteúdo chamar mais atenção e informações incompletas para incentivar o clique no link da informação (Bazaco et al., 2019). Este tipo de abordagem muitas vezes distorce a interpretação da informação e pode levar a equívocos sobre o real teor do conteúdo (Santaella, 2018). Em muitas ocasiões, os usuários leem apenas o título da matéria, fazem suposições sobre o seu conteúdo e, de maneira instantânea, rolam a tela para frente.

> nesses ambientes, os usuários dificilmente clicam nos links para ler o conteúdo original. Isso ocorre por vários motivos, entre eles porque as novas tecnologias criaram a ditadura da velocidade: não há tempo para ler uma notícia, um artigo ou assistir a um vídeo de mais de 30 segundos. Estamos vivendo em um mundo fragmentado por *frames* e 140 caracteres (Romanini & Mielli, 2019, p. 42)

Essa dinâmica contribui significativamente para a disseminação e validação de notícias distorcidas. Consequentemente, o uso de matérias sensacionalistas é frequentemente associado à amplificação e legitimação de informações manipuladas (Sastre & Carvalho, 2018; Santaella, 2018).

Por outro lado, uma pesquisa realizada em seis países (Bélgica, França, Alemanha, Suíça, Reino Unido e EUA) e que alcançou 7009 participantes, afirma que conteúdos neutros são até mais eficientes para a credibilização de informações falsas do que os sensacionalistas (Staender et al., 2025). De acordo com o estudo, que teve como recorte a pandemia da COVID19, usuários de mídias alternativas, que são veículos digitais de comunicação que abordam assuntos diversos ou que são ignorados pelos meios convencionais e incentivam mudanças sociais e políticas (Andersen et al., 2023; Ba, 2024), demonstraram uma inclinação maior em acreditar em conteúdos falsos (Staender et al., 2025). Portanto, a pesquisa defende que o mais relevante para a credibilização do conteúdo é o meio pelo qual se transmite a informação (Staender et al., 2025).

Desse modo, relembramos o pensamento de McLuhan sobre o impacto do meio ser maior do que as mensagens que transmite (Mcluhan, 1964), pois essa análise, ainda que desenvolvida em décadas anteriores ao cenário retratado, permanece extremamente relevante. Subestimamos o impacto da estrutura e nos preocupamos mais com a informação que ela transmite (Mcluhan, 1964). O autor argumenta sua inquietação defendendo que o meio opera constantemente na sociedade, afetando nossas percepções e comportamentos (Mcluhan, 1964). Independente do conteúdo, o meio irá impactar em alterações sociais e na comunicação. Trazendo para hoje, reparamos no que a internet é capaz de nos oferecer em termos de conteúdo, ficamos hipnotizados com isso, mas dedicamos menos atenção a gestão dessa estrutura e, portanto, estamos menos atentos as problemáticas das plataformas e suas interações.

A urgência da internet também nos revela um aspecto essencial sobre o surgimento de várias mídias alternativas uma vez que os meios de comunicação e informação passaram a habitar o mundo online a fim de se adequar às novas tendências (Ba, 2024). Essa "habitação" não foi feita apenas por veículos já renomados, como também englobou novos sites e perfis que só surgiram online, desempenhando um papel de diversificação de conteúdos (Ferreira, 2018; Santaella, 2018; Ramonet, 2013[a]; Ba, 2024). Sendo assim, devido a possibilidade de criação gratuita, e poucas regras, de perfis e sites diversos e ainda a relação dos meios de comunicação com setores sociais políticos e econômicos, houve uma diminuição do consumo de notícias através de meios de comunicação tradicionais, como a televisão (Ferreira, 2018; Santaella, 2018; Ramonet, 2013[a]; Balcıoğlu & Dogan, 2023).

Por conseguinte, conforme constatado na pesquisa realizada pelo *Oxford University's Reuters Institute for the Study of Journalism* (2020), as redes sociais passaram a ser consideradas como fonte de informação. Como um dos resultados, apesar da televisão ainda ser a fonte principal de notícia, foi possível perceber um aumento significativo da utilização de redes sociais como o Facebook e o Whatsapp para o consumo de notícias. A pesquisa mostra o Facebook em primeiro lugar nesse aspecto, sendo que os inquiridos de idade entre 18 e 24 anos (a chamada Geração Z) apresentaram uma maior probabilidade de preferir acessar notícias por meio das redes sociais. Além disso, em todas as faixas etárias o uso da rede social Instagram para notícias dobrou desde 2018. Este relatório de 2020 inclui também considerações sobre a confiança pública e credibilidade das fontes de informação, especialmente em tempos de crise considerando a pandemia da COVID19:

> Em termos de confiança em informações sobre o coronavírus, as organizações nacionais de notícias pontuam relativamente bem, atrás de médicos e organizações de saúde, mas à frente de políticos individuais e pessoas comuns. Nos últimos anos, alguns políticos populistas em particular começaram a minar a mídia, mas esta pandemia de coronavírus foi um lembrete de que mesmo a mídia enfraquecida desempenha um papel crítico em informar as populações e moldar a opinião. (*Oxford University's Reuters Institute for the Study of Journalism*, 2020, p. 13)

Um estudo também de 2020 sobre as redes sociais no Brasil alerta sobre a relativização da verdade e que os inquiridos desconfiam das mídias tradicionais e, por esta razão, buscam por outras fontes de informação para encontrar os fatos (Oliveira, 2020). Segundo a mesma pesquisa, o problema mais grave não é a descrença nas mídias tradicionais e sim as fontes de informação procuradas pela amostra: canais no Youtube, grupos de Facebook e Whatsapp (Oliveira, 2020). Tandoc Jr, Ling, et al., (2018, p. 139) exemplificam o uso do Twitter (atualmente nomeado de X) como veículo de notícias, o que em tempos passados poderia parecer impensável: "um tweet, de no máximo 140 caracteres, é considerado uma notícia, principalmente se vier de uma autoridade.".

Em Portugal, a pandemia do COVID19 foi um marco nas transformações dos hábitos online dos portugueses. O estudo intitulado "Comunicação e Desinformação" (Cardoso et al., 2021) publicado em 2021, por investigadores do CIES-Iscte, OberCom e MediaLab, demonstra como o confinamento estabelecido em meados de março de 2020 transformou hábitos de consumo de mídia no país. A pesquisa concluiu que indivíduos de todas as idades passaram por mudanças quanto ao consumo dos meios de comunicação, sendo uns mais alarmantes do que outros. De acordo com o relatório, os mais novos, com faixa etária entre 16 e 23 anos, diversificaram o consumo das mídias e isto é compreensível tendo em vista a maior quantidade de interações nas mídias digitais tentando suprir as carências da impossibilidade do presencial (lives de show, *podcasts* entre outros) (Cardoso et al., 2021). Já os

inquiridos com faixa etária entre 24 e 37 anos, pertencem ao grupo que mais aumentou o consumo de notícias online. Relativamente sobre o grupo com faixa-etária de 38 e 56 anos, houve um aumento modesto no consumo de notícias online e um aumento relevante no uso de software de videoconferência e *streaming*. O grupo de 57 anos e acima apresentou consideráveis aumentos em consumo de videoconferência e notícias online (Cardoso et al., 2021). Apesar das diferenças de consumo entre as faixas-etárias, percebemos que o consumo de notícias online foi uma questão chave impulsionada pela pandemia.

Em 2018 o relatório da OberCom já demonstrava que o Facebook era a rede social mais utilizada para consumo de notícias pelos portugueses e em segundo lugar estava o Youtube (Cardoso et al., 2018). Anos depois, pós-pandemia, apesar da queda no acesso de informações pelo Facebook, este resultado foi também encontrado no relatório da OberCom de 2022 (Cardoso et al., 2022). Segundo o mesmo relatório, o país conserva o hábito do consumo de notícias pela televisão, cerca de 53,6% como fonte principal, mas também apresenta uma parte considerável da população, 79%, que acessa notícias online, sendo que 19,6% optam por procurar notícias nas redes socias (Cardoso et al., 2022).

Já no relatório *Reuters Institute Digital News Report* de 2022 (Newman et al., 2022) os investigadores identificaram um declínio no consumo das mídias tradicionais (Televisão e mídia impressa) e, ainda que haja engajamento da maioria dos inquiridos, o relatório constata um comportamento de afastamento ou desconexão total das notícias. Esse comportamento chegou a dobrar em países como o Brasil e o Reino Unido sob justificativa dos entrevistados de que "as notícias têm um efeito negativo no seu humor" (Newman et al., 2022, p. 10). Com isso, os investigadores ressaltam um grande desafio neste cenário:

> Enquanto uma sucessão de crises, incluindo a pandemia e a invasão da Ucrânia, demonstra a importância do jornalismo profissional independente e o crescimento significativo de algumas marcas de mídia individuais, descobrimos que muitas pessoas estão se tornando cada vez mais desconectadas das notícias – com queda de interesse em muitos países, um aumento na evitação seletiva de notícias e baixa confiança, destacando ainda mais o desafio crítico que a mídia de notícias enfrenta hoje: conectar-se com pessoas que têm acesso a uma quantidade sem precedentes de conteúdo online e convencê-las de que vale a pena prestar atenção às notícias. (Newman et al., 2022, p. 11)

O relatório destaca ainda os smartphones como a forma dominante pela qual as pessoas acessam notícias no início do dia (Newman et al., 2022). O Facebook se mantém em primeiro lugar como rede social mais utilizada como fonte de informação e o TikTok apresenta um crescimento significativo desde o último relatório de 2020, assim como o Telegram (Newman et al., 2022). Desta vez o relatório

demonstra também que 39% dos jovens entre 18 e 24 anos já utilizam as redes sociais como principal fonte de informação (Newman et al., 2022).

À vista das transformações da mídia e da nossa forma de consumir informações, Sayad (2019) reflete que estes são os grandes pontos de caracterização deste século:

> Numa análise social mais ampla, é possível constatar que a explosão da não-informação, crescimento exponencial dos veículos de comunicação virtuais e a transformação dos cidadãos de consumidores a produtores de conteúdo já é parte do zeitgeist do século 21 – podemos colocá-los dessa maneira como elementos sociais sistêmicos, e não meramente conjunturais. (Sayad, 2019, p. 11)

O "zeitgeist do século XXI" relatado por Sayad, (2019) se revela como um desafio permanente da nossa sociedade contemporânea. Esta ideia dá pistas sobre um novo cultivo de vida que tem se apresentado com o digital, visto que estamos mais conectados ao mundo virtual. A multiplicação de canais e vozes no meio digital faz parte de um processo de transformação de comportamento da sociedade, que cada vez mais se molda aos avanços que a internet possibilita (Sayad, 2019). Neste meio e nestes moldes nos deparamos com um ciclo inumerável de conteúdos problemáticos, os quais requerem atenção.

1.2 Desordem da informação, desinformação, *fake news* e histórico de recorrência

Para estar constantemente atualizado ou tirar uma dúvida rápida sobre assuntos cotidianos diversos como o universo das plantas, as melhores e piores viagens, como foi um certo debate político, o que está acontecendo nesse exato momento na economia chinesa e as razões disso, basta acessar a internet. Respostas para todos os tipos de pergunta, para todos os tipos de doença, para dores e o que mais for necessário se encontram rapidamente através de cliques no motor de busca de todo e qualquer dispositivo conectado à internet.

Além da rapidez, os usuários passaram a ter acesso a uma quantidade colossal de informações e este é o principal foco de preocupação para vários estudiosos. Para Wardle e Derakhshan há na internet uma "poluição da informação" caracterizada pela superabundância, diversidade e constante fluxo de informações disponíveis por meio de diversas plataformas (Wardle & Derakhshan, 2017, p. 4). Lopes & Bezerra (2019, p. 235), por sua vez, denominam o mesmo evento como "hiperinformação", destacando o excesso de informação na internet. Estes termos denotam a dificuldade que os utilizadores enfrentam ao lidar com a sobrecarga de informações que muitas vezes são contraditórias, imprecisas ou carentes de validação.

No âmbito do programa Media Literacy for Citizenship a Associação Europeia para Interesses dos Telespectadores (EAVI) produziu um infográfico com o objetivo principal de que esse conteúdo possa ser

apresentado em sala de aula para promover reflexão e debate. O infográfico intitulado *Beyond Fake News: Ten Types of Misleading News*[5] identifica conteúdos potencialmente enganosos que circulam na internet, são eles:

→ "Propaganda, pois apela para emoções;

→ *Clickbait*, que são as publicações com título sensacionalista em busca de cliques e que o conteúdo não necessariamente condiz com o enunciado;

→ Conteúdo patrocinado, pois é um tipo de publicidade criada para parecer um editorial;

→ Sátiras e boatos, pois geram confusão sobre a veracidade do conteúdo;

→ Erros, que podem acontecer, mas colocam em causa a imagem do noticiário e podem resultar em litígio;

→ Notícias partidárias, parciais para uma determinada ideologia em detrimento de outras;

→ Teoria da conspiração, que se refere a teorias simplistas e enganosas de problemas complexos e rejeitam qualquer tipo de posição de autoridade ou de experts no assunto;

→ Pseudociência, que se trata de deturpações de estudos científicos, informações sobre curas milagrosas, negacionismo e sempre contradiz os especialistas;

→ *Misinformation,* informações erradas;

→ Conteúdo falso, que se refere ao conteúdo deliberadamente falso, com intenção de causar dano."

Sendo assim, a grande quantidade de informação a que somos expostos no ciberespaço[6] é um cenário favorável para a circulação de informações danosas. Além disso, se estabeleceu um cenário onde a qualidade e a veracidade das informações muitas vezes são comprometidas em prol da velocidade e da potencialidade da informação em se tornar viral e alcançar uma grande quantidade de perfis (Lopes & Bezerra, 2019; Wardle & Derakhshan, 2017). Dessa forma, a poluição da informação na internet dificulta também o acesso às informações precisas (Lopes & Bezerra, 2019). Por esta razão, Esteves e Sampaio (2019, p. 17) relembram a abordagem destas características como "desordem informativa" e reforçam que:

[5] Disponível em: https://eavi.eu/beyond-fake-news-10-types-misleading-info/

[6] Ciberespaço é um termo utilizado para se referir ao meio digital, popularizado por William Gibson, no romance Neuromancer (1984) (Lévy, 1999).

> O declínio dos meios de comunicação tradicionais, cujo modelo de negócio perdeu rentabilidade com a migração para as plataformas digitais (a quebra de leitores pagantes e de receitas de publicidade leva a um desinvestimento nas redacções que, por sua vez, resulta no decréscimo de qualidade da informação produzida, formando assim um círculo vicioso), também contribui para esse fenómeno. (Esteves & Sampaio, 2019, p.17).

Em vista disso, e apesar de sermos considerados como a "sociedade da informação", Byung Chul Han (2022) explica que ficamos confusos e cada vez mais desconfiados com esse excesso de informação:

> Não se explica o mundo só com um monte de informações. Após certa quantidade, elas até mesmo ofuscam o mundo. Ao depararmos com uma informação, temos sempre a suspeita de que a informação poderia ser outra. Ela vem acompanhada de uma desconfiança fundamental. Quanto mais informações diferentes são confrontadas, mais forte fica essa desconfiança. Na sociedade da informação, perdemos a confiança fundamental. (Han, 2022, p. 59).

Neste cenário de desordem informativa, o relatório *Information disorder: Toward an interdisciplinary framework for research and policy making* de Wardle & Derakhshan (2017), destaca que há três conceitos que juntos representam a desordem da informação e dentre eles surge o ponto principal desta investigação.

- → *"Mis-information:* ocorre quando informações falsas são partilhadas, mas sem intenção de causar danos;
- → ***Dis-information:*** ocorre quando informações falsas são deliberadamente compartilhadas para causar danos;
- → *Mal-information:* ocorre quando informações genuínas são partilhadas para causar danos, muitas vezes movendo informações destinadas a permanecer privadas para a esfera pública.", como assédio (Wardle & Derakhshan, 2017, p. 5).

Segundo Kupiecki et al., (2025, p. 51), a abordagem desses conceitos é diversificada:

> Algumas definições enfatizam certos detalhes com mais clareza do que outras, como: os benefícios para o manipulador, medidos pela eficácia de sua influência sobre o destinatário; a intencionalidade das ações do manipulador e o nível de distorção da mensagem utilizada – esta última não precisa necessariamente se basear em informações falsas ou fabricadas artificialmente; a intenção de causar dano; as áreas do benefício buscado (por exemplo, política ou econômica). (Kupiecki et al., 2025, p. 51)

Para Bennett & Livingston (2018, p. 124), a desinformação concerne na "falsificação intencional disseminada como informação ou uma série simulada de fatos para atingir objetivos políticos" (p. 124). De acordo com a Entidade Reguladora para Comunicação Social (ERC, 2019) o conceito pode ser

definido como: “toda a informação comprovadamente falsa ou enganadora que é criada, apresentada e divulgada para obter vantagens económicas ou para enganar deliberadamente o público, e que é susceptível de causar um prejuízo público.” (p. 2).

Já para Volkoff (2000) a desinformação pode ser entendida como “práticas exclusivamente capitalistas visando a sujeição das massas populares.” (p. 23) e se refere a “uma manipulação da opinião pública para fins políticos através de informações trabalhadas através de processos ocultos” (Volkoff, 2000, p. 31). Volkoff relembra que “o termo surgiu primeiro em Russo “*dezinformatsiya*” logo após a segunda guerra mundial e foi criado de forma inadequada, pois em Francês o prefixo *dés* significa ““afastamento, separação, privação”, e não fraude.” (Volkoff, 2000, p. 23). Além disso, segundo Bradshaw e Howard, o conceito da desinformação engloba particularidades e é considerado como um conceito guarda-chuva (Bradshaw & Howard, 2018).

Assim sendo, Kupiecki et al., (2025, p. 67) reúnem as doze formas de comunicação que são frequentemente mencionadas na literatura por seu potencial de veicular desinformação. São elas:

> 1. **Sátira e paródia:** são atos que servem para desacreditar o objeto da desinformação, seja intencionalmente para causar dano ou involuntariamente, com o potencial de atordoar o destinatário (Rashkin et al., 2017, p. 3).; 2. **Rumores:** envolvem uma mudança nos elementos de verdade iniciais encontrados na informação durante sua circulação; 3. **Conteúdo enganoso:** é o uso específico da informação para apresentar um fato ou pessoa sob uma luz específica ou para autenticar uma situação ou crença fabricada com base em mensagens infundadas.; 4. **Conteúdo falso:** é o conteúdo que finge ser original; 5. **Conteúdo falsificado:** é a informação intencional e totalmente falsificada, usada com o propósito de enganar o destinatário; 6. **Conexões falsas:** ocorrem quando um texto, seu título ou uma imagem são usados, mas não refletem seu conteúdo ou significado real; 7. **Contexto falso:** envolve o uso de conteúdo verdadeiro transmitido em um contexto falso; 8. **Conteúdo manipulado:** ocorre quando o conteúdo original é distorcido para enganar o destinatário (Wardle & Derakhshan, 2017, p. 17); 9. **Mito:** mensagem repetida contendo informações não verificadas e complexas. Na política externa, os Estados podem criar mitos usando múltiplas narrativas, manipuladas em termos da precisão dos fatos e da forma como são apresentados. Esses mitos podem evoluir ao longo do tempo e ser alterados ou atualizados com base nas exigências do criador, bem como nas circunstâncias em mudança (Kupiecki, 2019, pp. 77–105); 10. **Propaganda:** conteúdo que visa influenciar a mente das pessoas para um efeito específico pretendido; 11. **Informação patrocinada:** apresenta uma forma oculta de persuasão transmitida como informação objetiva; 12. **Erro de informação.** (Kupiecki et al., 2025, p. 67)

Com isso, tendo como base a explicação de Volkoff (2000), acordamos com a visão de que a desinformação inclui “informações falsas ou semifalsas” (Zattar, 2017, p. 286) e conteúdos que de alguma maneira provoquem engano ao receptor (ERC, 2019). Assentamos também na lógica de que a

desinformação possui o objetivo de induzir a tomada de decisão das pessoas mediante a interpretação distorcida da realidade (Brito, 2015; Bennett & Livingston, 2018), causando prejuízo público para fins diversos, como econômicos e políticos (ERC, 2019; Wardle & Derakhshan, 2017).

O termo *fake news,* por seu turno, pode ser definido como: "artigos de notícias que são intencional e comprovadamente falsos e podem enganar os leitores" (Allcott & Gentzkow, 2017, p. 213). A utilização da expressão se tornou viral desde 2016 (Posetti & Matthews, 2018) e se destaca como controversa e complexa. Isto porque o emprego de *fake news* por muitas vezes é feito de forma temerária com o objetivo de descredibilizar uma notícia ou discurso contrário das convicções de um indivíduo, portanto isto dificulta o consenso da sua utilização (Abreu & Adeodato, 2020). Para além disto, se *news* significa o relato verdadeiro de algum evento (Kershner, 2005), como esta palavra pode estar relacionada com *fake?* Segundo Andrea (2016) o termo é um oxímoro.

A incongruência da expressão *fake news* é a justificativa para que Wardle & Derakhshan (2017) defendam que o seu uso é inadequado, pois, para os autores, o termo diminui a seriedade do problema. Nesse sentido, Bradshaw & Howard (2018, p. 3) sugerem a utilização do termo *junk news*, para referir esse tipo de conteúdo.

No entanto, o termo *fake news* e variações são encontrados na literatura de forma recorrente e, por vezes, como uma forma de complementaridade a qual acreditamos que seja importante observar. Por esta razão, apesar de desinformação ser o termo considerado como o mais apropriado para esta investigação e, consequentemente, o mais utilizado, isto não irá excluir o uso do termo *fake news* e variações ou estudos que o aborda.

No que concerne a junção dos conceitos, Bradshaw & Howard (2018, p. 3) afirmam que a desinformação está inserida no conceito de *fake news,* pois o termo inclui inúmeras problemáticas, inclusive a desinformação. Por outro lado, concordamos com a visão de outros autores que defendem que as *fake news* estão inseridas na grande esfera que é a desinformação e não o contrário (Pinheiro & Brito, 2015; Mcgonagle, 2017).

Pertencentes ou não os dois conceitos estão em evidência devido situações emblemáticas nos últimos anos na política, saúde e em vários outros âmbitos da sociedade (Volkoff, 2000). No entanto, apesar da disseminação e credibilização das informações falsas indicarem uma possível crise na comunicação em anos recentes (Han, 2022), este tipo de fraude se manifesta em práticas desde a Roma antiga (Posetti & Matthews, 2018).

Para exemplificar a antiguidade da manipulação da informação, o historiador Robert Darnton traçou uma linha histórica das *fake news* na matéria intitulada "The True History of Fake News"[7] que consta no jornal *The New York Review*. O historiador aborda a manipulação de informações desde o século VI d.c, com a chamada "anedocta" que, segundo Darnton, foi criada pelo historiador Procópio para manchar a imagem do então Imperador Bizantino, da parte oriental de Roma, Justiniano. Darnton também retrata o movimento recorrente de difamação, com muitas informações falsas, que ocorreu desde 1522 com a tentativa de manipulação das eleições papais em Roma. O movimento intitulado "pasquinada" compreendia sonetos traiçoeiros pendurados para exibição pública, próximo a *Piazza Navona*. Posteriormente houve uma espécie de continuidade dessa cultura, em outros locais.

Citando outro caso parecido, segundo a mesma matéria, na França ficou conhecido como "canards" os cartazes populares colados pelas ruas de Paris a partir do século XVIII, com informações manipuladas e falsas. A prática perdurou por duzentos anos e, de acordo com Darnton:

> Canards eram impressos nas laterais, às vezes com uma gravura destinada a atrair os crédulos. Um best-seller da década de 1780 anunciou a captura de um monstro no Chile que supostamente estava sendo enviado para a Espanha. Tinha a cabeça de uma Fúria, asas de morcego, um corpo gigantesco coberto de escamas e uma cauda de dragão. Durante a Revolução Francesa, os gravadores inseriram o rosto de Maria Antonieta nas velhas placas de cobre, e o canard ganhou nova vida, desta vez como propaganda política intencionalmente falsa. Embora seu impacto não possa ser medido, certamente contribuiu para o ódio patológico da rainha, que levou à sua execução em 16 de outubro de 1793[8].

Com isso, a Revolução Francesa foi um período de ascensão de estratégias enganosas para manipular a opinião pública (Volkoff, 2000, p. 53).

> A revolução, que triunfara graças à agitação desenvolvida nos cafés, clubes, sociedades de pensamento e a uma aristocracia demasiada ocupada a serrar o ramo da árvore em que se empoleirava, isto é, graças a uma opinião pública sabiamente talhada, teve a inteligência de extrair as conclusões que se impunham: a opinião pública que a levara ao poder não podia ser desarmada, era necessário alimentá-la diariamente com ódios e angústias e convencê-la, apesar das valetas sangrentas de Paris, de que teve, tem e terá sempre razão. (Volkoff, 2000, p. 56).

As informações fraudulentas para intensificar os conflitos entre países são recorrentes na história da humanidade. Durante a Primeira Guerra Mundial (1914-1918) a história intitulada "fábrica de cadáveres" (Neander & Marlin, 2010), foi divulgada pela imprensa privada de *Northcliffe* com apoio da Bélgica e dos Britânicos e contribuiu para a imagem da Alemanha naquele período. Através de manipulações na

[7] Disponível em: https://www.nybooks.com/daily/2017/02/13/the-true-history-of-fake-news/?lp_txn_id=1361928
[8] Disponível em: https://www.nybooks.com/daily/2017/02/13/the-true-history-of-fake-news/?lp_txn_id=1361928

tradução de palavras alemãs para o inglês e relatos mentirosos, a imprensa divulgou que os alemães estavam fervendo os corpos dos próprios soldados para os transformar em produtos diversos como sabonetes, comida de porco e lubrificantes (Neander & Marlin, 2010). A história, que assombrou os leitores e repercutiu amplamente, foi criada com a finalidade de difamar a Alemanha para a angariação do apoio dos países americanos e asiáticos durante a guerra (Neander & Marlin, 2010). Esta manobra evidencia o envolvimento político com a mídia como tanto nocivo quanto eficiente ao atingir diretamente a opinião pública e contribuiu, a posteriori, para desdobramentos de um dos períodos mais perversos e sombrios da idade contemporânea. É extremamente importante sublinhar as consequências que ocorreram em um futuro próximo dessa movimentação fraudulenta, nas palavras de Neander & Marlin (2010, p. 81):

> O legado de ódio e desprezo contribuiu para os termos punitivos do Tratado de Versalhes, abrindo caminho para o deslocamento econômico e a ascensão de Hitler. Quando a história foi oficialmente repudiada no Parlamento em 1925, muitas pessoas resolveram não se deixar enganar novamente dessa maneira. Assim, quando os relatos do Holocausto começaram a surgir no início da Segunda Guerra Mundial, houve dúvidas sobre a veracidade dessas histórias, pois as pessoas se lembravam da Fábrica de Cadáveres e outras decepções (Neander & Marlin, 2010, p. 81).

Com essas articulações políticas junto às midias, o início do século XX ficou marcado pela reivindicação da desinformação no meio das produções jornalísticas. É o caso do editor de jornal Edward McKernon que, em 1925, alertava sobre a dificuldade de propagar notícias devido a força contrária de desinformação para fins particulares (Rosa, 2019). Nesta época, a tecnologia parecia uma incógnita, entretanto, anos após, já se mostrava como uma ameaça pelo deslumbre social às suas funcionalidades, algo enfatizado por Morin na década de 1990: "este é o problema crucial que se apresenta logo no início do século XX: ficaremos submissos à tecnosfera ou saberemos viver em simbiose com ela?" (Morin, 1999, p. 74).

Por conseguinte, diante das situações referidas, notamos que falsificar informações para manipular a opinião pública é uma manobra antiga e inerente a contextos sociais e políticos. Desse modo, sendo este um tema que transita por vários períodos da humanidade, o que terá de diferente, nas situações envolvendo a desinformação, no século XXI?

Para Filho (2019) "nova, em verdade, é a combinação entre *fake news*, transformações da política e a ação da internet intervindo em decisões políticas, transformando radicalmente o debate, especialmente em momento de crise" (Filho, 2019, p.19). Essa combinação tem o mundo digital como elo principal, é o que defendem Zhang & Ghorbani (2019), Esteves & Sampaio (2019) e Bliss et al., (2020) apontando

as novas tecnologias de comunicação e informação como a grande responsável pela proporção da desinformação neste século. Esse é um ambiente extremamente favorável para a propagação desse tipo de conteúdo e, sobretudo, uma ferramenta de amplo alcance que conecta pessoas ao redor do mundo em poucos segundos (Esteves & Sampaio, 2019; Zhang & Ghorbani, 2019; Bliss et al., 2020).

1.3 A subestimada economia da atenção

No livro *Infocracia: Digitalização e a crise da democracia* (2022) Byung-Chul Han reflete que vivemos numa "infocracia" onde há uma mais valia em criar e disseminar informação, fazendo com que a informação seja um artifício de poder capaz de manipular as pessoas. De acordo com autor, uma das consequências fundamentais da infocracia é o seu poder de afetar uma democracia (Han, 2022). Em vista disso, esta crise da informação, propositada ou não, muito interessa grandes empresas de tecnologia e torna o cenário o qual a desinformação está inserida ainda mais complexo, pois existe uma rentabilidade envolvida com a concorrência pelo poder da informação e da captação dos usuários (Patino, 2019).

Com um aumento significativo de usuários da internet e a criação de contas e perfis, as *big techs*[9] como a Google e a Meta passaram a obter uma grande quantidade de informações sobre quem somos e o que apreciamos (Patino, 2019; Cooke, 2018). Com a rentabilização desses dados para publicidade direcionada, por exemplo, estas e outras empresas passaram a fazer investimentos milionários em pesquisas sobre nossos impulsos, intenções, processos de tomadas de decisão e motivos de escolhermos uma coisa em detrimento de outra (Willians, 2021). Em simultâneo, fomos criando uma dependência do mundo online e estas empresas capturando, excessivamente, a nossa atenção (Patino, 2019; Willians, 2021).

Há uma disputa para capturar a atenção dos utilizadores, já que as empresas competem por uma fatia do tempo que passamos consumindo conteúdo digital. Quanto mais tempo uma empresa consegue manter um usuário conectado e envolvido com seu conteúdo, maior a probabilidade de gerar interações, cliques e conversões, o que se traduz em receita (Patino, 2019; Willians, 2021; Zheng, 2023). Este é o grande desafio das organizações que, através do conhecimento do seu público e de um "excesso de informações e estímulos", geram uma espécie de economia da atenção (Patino, 2019; Han, 2014, p. 25; Willians, 2021; Zheng, 2023).

[9] *Big techs* é um termo utilizado para nomear gigantes compainhas de tecnologia como a Google, a Meta, a Amazon e a Microsoft: https://jornal.usp.br/articulistas/paulo-feldmann/o-assombroso-poder-das-big-techs-na-economia-e-na-politica-dos-paises/

A tendência de capturar a atenção dos usuários se tornou uma condição de sucesso para as organizações no âmbito digital, o que a torna valiosa e cada vez mais escassa (Vettehen & Schaap, 2023). Nesse sentido, os conteúdos tendem a ser mais envolventes, pois isto viabiliza mais tempo de uso das mídias e menos atenção ao tipo de informação que se consome (Vettehen & Schaap, 2023).

Assim, notamos que o molde que gere a economia da atenção traz implicações significativas para a sociedade e um exemplo disso é a distração que nos causa (Willians, 2021; Vettehen & Schaap, 2023). Uma das principais maneiras pelas quais a tecnologia nos distrai é através das notificações constantes. Seja um novo e-mail, mensagem de texto ou atualização de um aplicativo, estas interrupções frequentes fragmentam nossa atenção e dificultam a concentração em tarefas importantes. Muitas vezes, nos encontramos verificando nossos dispositivos de forma quase automática, mesmo quando estamos envolvidos em atividades que exigem foco (Willians, 2021).

James Willians, (2021) afirma ainda que distrações estratégicas fazem parte da economia da atenção, como forma de criar uma cortina de fumaça fictícia para assuntos sociais e políticos de cunho relevante. Estas distrações podem surgir como mecanismo político em algumas situações e o autor cita o conteúdo do X (anteriormente chamado de Twitter) de Donald Trump como exemplo (Silva, 2025).

As redes sociais e os aplicativos de entretenimento são projetados para serem envolventes e viciantes. Recursos como *feeds* infinitos, curtidas, compartilhamentos e comentários estimulam uma busca constante por gratificação instantânea, nos mantendo engajados por períodos mais longos do que pretendíamos originalmente (Willians, 2021). Isso pode levar a um ciclo de procrastinação e redução da produtividade (Willians, 2021). Além disso, a dependência exacerbada da tecnologia está associada com problemas de saúde mental e física, devido o excesso de distração e tempo de tela (Vettehen & Schaap, 2023).

Cada elemento do digital é meticulosamente elaborado de maneira a minimizar a oportunidade para contemplação ou reflexão (Patino, 2019; Silva, 2025). Desde algoritmos até conteúdos, publicidades, postagens e até mesmo as preferências indicadas, todos esses elementos passaram a tomar decisões em nome dos usuários, gerando um ambiente de automação. Nesse contexto, emerge a percepção de que a economia da atenção se configura como um projeto proeminente, as organizações estão dispostas a isso (Patino, 2019; Willians, 2021).

À sombra dessa cojuntura, Han cita a obra *1984* de George Orwell e compara a ideia da constante vigilância retratada no livro com a constante distração e entretenimento das telas (Han, 2022),

enfatizando a componente da atenção a qual a sociedade está sendo submetida para ser subjulgada (Han, 2022). Como já mencionado, a literatura sugere que nossos dados e comportamentos no meio online são os caminhos para a criação de uma atmosfera perfeita para gastar nosso tempo. Ora, se nossa atenção e dados estão capturados, estamos diante de um controle sem precedentes. Ao compreender esse cenário, observamos a ligação completa da captura da nossa atenção com a captura de quem somos. Ao nos deparar com a relação que Han (2022) faz do livro de George Owell (1984) entendemos ainda que em termos atuais o que nos diferencia é ainda estarmos cobertos pelas leis de uma democracia, pelo menos no mundo real. Refletindo sobre as *big techs* como sendo o "grande irmão", constantemente em estado de vigilância, como o olho gigante retratado por René Magritte em *The False Mirror* (1929)[10] que parece nos observar desde o infinito e sempre, constantemente em estado de pesquisa e ação para nos manter mais conectados e mais viciados em telas, verificamos o quanto essa engrenagem se molda em detrimento da nossa vida.

Sob outra perspectiva, mas também retratando um estado autoritário e controle social, recorremos a obra *Admirável mundo novo* de Aldous Huxley (Huxley, 1979). Para além do controle biológico da sociedade, criando e dividindo as pessoas por castas, e o endeusamento do consumo, nos chama atenção o domínio psicológico abordado que, por sua vez, se dá principalmente através de uma droga nomeada de "soma" (Huxley, 1979). Essa substância tem efeitos de evitar sentimentos negativos, causar bem estar e representa uma das formas que o estado consegue manter a sociedade conformada e obediente (Huxley, 1979). Em um dos diálogos que consideramos impactantes da obra, encontramos o objetivo do *soma*:

> Atualmente, tal é o progresso, os velhos trabalham, os velhos copulam, os velhos não têm um instante, um momento de ócio para furtar ao prazer, nem um minuto para se sentarem a pensar - ou se, alguma vez, por um acaso infeliz, um abismo de tempo se abrir na substância sólida de suas distrações, sempre haverá o *soma*, o delicioso *soma*, meio grama para um descanso de meio dia, um grama para um fim-de-semana, dois gramas para uma excursão ao esplêndido Oriente, três para uma sombria eternidade na Lua; [...] (Huxley, 1979, p. 43).

Tudo passa e se resolve com o *soma*. Ainda que por tempo determinado, essa droga milagrosa e viciante faz com que as pessoas esqueçam dos problemas individuais e coletivos (Huxley, 1979). Menos reflexão e muito mais prazer, como uma mágica para aturar a realidade daquele mundo (Huxley, 1979). Considerando isso, devemos refletir que a sociedade futurista de admirável mundo novo, ainda que pensada há muitos anos atrás, conversa com o modelo de nogócio proposto na economia da atenção.

[10] Disponível em: https://www.moma.org/collection/works/78938

Temos o prazer instântaneo de rolar o feed das redes digitias e permanecemos comprando, comentando, compartilhando e gastando cada vez mais tempo nelas. Estamos condicionados pelos algoritmos, distraídos e ficando doente.

Além disso, o favorecimento da economia da atenção das plataformas parece cooperar para que o tipo de conteúdo que circule seja menos importante ou nada importante. Diante desse cenário, podemos trazer à discussão as divisões eficientes no mundo online as quais os indivíduos são expostos. Isso ocorre especialmente em plataformas de redes sociais e mecanismos de busca, onde algoritmos personalizados selecionam e exibem conteúdo com base no histórico de navegação e interações do usuário (Cooke, 2018; Wardle & Derakhshan, 2017). Os algoritmos condicionam o perfil, isto é, o "alimenta" de maneira que receba apenas o conteúdo que tem maior afinidade com o comportamento e dados do usuário nas redes sociais (Cardoso et al., 2018). Estas segmentações, incluem principalmente informações (que podem ser falsas ou não), opiniões e perspectivas que reforçam as crenças dos utilizadores, limitando sua exposição a pontos de vista divergentes (Cooke, 2018; Wardle & Derakhshan, 2017; Cardoso et al., 2018).

Para alguns autores, estas divisões são nomeadas como bolhas de filtro ou câmaras de eco e fazem parte de processos que fomentam a desinformação (Cooke, 2018; Wardle & Derakhshan, 2017; Patino, 2019). O conceito de "bolha de filtro" apresentado por Eli Pariser no seu livro *The Filter Bubble: What the Internet Is Hiding from You* (2011) refere a personalização dos conteúdos que chegam até os usuários feita pelos algoritmos (Pariser, 2011). Com isso, pode ocorrer uma falsa sensação de sensatez e segurança, por mais falsa que seja a informação, pois estas bolhas sustêm exatamente aquilo que um indivíduo quer ouvir ou ver (Cooke, 2018; Wardle & Derakhshan, 2017; Patino, 2019). Quando as pessoas estão imersas em uma bolha de filtro podem não estar cientes de informações ou opiniões que diferem das suas, o que pode estimular uma visão de mundo limitada. Esse fenômeno pode contribuir para a polarização da sociedade, dificultando o diálogo construtivo e a compreensão mútua entre grupos com perspectivas diferentes (Cooke, 2018). Logo, acreditamos que a economia da atenção está interligada com estratégias operacionais da desinformação.

As pessoas que acreditam que a terra é plana[11], por exemplo, alimentam a ideia nas redes, sites e hoje já fazem conferências sobre o tema. Sendo assim, as teorias da conspiração que, por sua vez, consistem na crença de manipulação secreta, intencional e conspiratória de determinados eventos (UNESCO,

[11] Disponível em: https://observador.pt/especiais/terraplanistas-eles-continuam-a-espalhar-a-mensagem-de-que-a-terra-e-plana-da-evangelizacao-pelo-youtube-as-conferencias-de-crentes/

2022a), conseguiram também um maior alcance e maior audiência com a ajuda das funcionalidades do ciberespaço. Outro exemplo desses conteúdos conspiratórios é a "descrença na crise climática" que "resultam crenças parcialmente verdadeiras, majoritariamente falsas até as redondamente falsas." (Santaella, 2018, p. 31). Segundo Patino, "a dependência que se desenvolve, os efeitos das bolhas de informação, do desequilíbrio, da disseminação de notícias falsas e de contra-realidades, são também [...] uma produção intrínseca do modelo económico das plataformas." (2019, p. 117).

Não obstante, observamos contradições acerca desses conceitos (Bruns, 2021; Arguedas et al., 2022; Silva, 2025): de acordo com Arguedas et al., (2022), as bolhas de filtro configuram-se como câmaras informacionais geradas por algoritmos, uma vez que os conteúdos direcionados aos perfis são personalizados sem a mediação de uma escolha ativa por parte do usuário. As câmaras de eco, por outro lado, correspondem a espaços de reafirmação que se estabelecem principalmente a partir das preferências e escolhas individuais dos próprios usuários (Arguedas et al., 2022; Silva, 2025). Por isso, os autores questionam: "qual é a importância relativa das escolhas dos usuários ativos versus filtragem algorítmica na determinação da diversidade de fontes que as pessoas acessam?" (Arguedas et al., 2022, p. 11).

No entanto, compreendemos que as bolhas de filtro, baseadas em publicidade direcionada, desempenham um papel fundamental na economia da atenção, influenciando qual e como um conteúdo é apresentado aos usuários, afetando assim a diversidade de opiniões e a interação nas plataformas digitais. Por isso, refletimos que essa atmosfera cria narrativas direcionadas e empodera os usuários de convicções que podem estar desvinculadas dos fatos, incentivando a criação de entendimentos distanciados da realidade.

1.4 Contrastes da verdade e o estado de pós-verdade como império da desinformação e menosprezo do diverso e da escuta

Ao contemplar uma das obras icônicas de Salvador Dalí, *Cisnes reflejando elefantes* (1937)[12] encaramos uma majestosa e peculiar paisagem, com contrastes de cores e elementos intrigantes como uma possível lua com sombreados que se assemelham a pessoas, um homem de perfil que figura estar à espera de algo, uma vegetação que aparenta ser maleável. Ao centro, observamos três cisnes em um lago, mas seus reflexos na água parecem se transformar em elefantes, criando praticamente uma fusão e nos

[12] A Fundación GALA-Salvador Dalí, disponibiliza informações de toda a obra do artista, inclusive onde se encontram expostas ao redor do mundo: https://www.salvador-dali.org/en/artwork/catalogue-raisonne-paintings/1937/454/swans-reflecting-elephants

conduzindo ao cerne da reflexão da exatidão da tela. Dessa forma, a pintura surrealista de Dalí propõe uma discussão profunda do que é verdade ou pura imaginação da mente humana. Com essa dicotomia, estamos diante de incertezas, já não sabemos o que é certo e, ao mesmo tempo, nos questionamos o que pode ser verdadeiro.

Em 1999 o filme de ficção científica *matrix* (Wachowski & Wachowski, 1999) trouxe ao cinema o início de uma saga que se tornou aclamada pela cultura pop, enfantizando, no primeiro longa metragem, uma dura escolha do personagem principal entre viver em uma ilusão ou encarar uma realidade nada agradável. Em uma das primeiras cenas, o filme mostra a escolha do personagem *Neo* entre engolir uma pílula azul e viver na ilusão reconfortante ou engolir uma pílula vermelha e aceitar a verdade dura e desconfortável. A escolha do personagem pela pílula vermelha simboliza a sua voluntária vontade de romper a sua "bolha" e sair da ilusão e da ignorância, assim como a vontade de enfrentar a realidade e ter conhecimento do mundo como de fato ele é. O caminho de Neo é pautado por inúmeras dificuldades, sendo este o preço do autoconhecimento e de viver a realidade genuína do seu meio.

Não nos é dada a oportunidade de questionar diretamente a Salvador Dalí o que é ilusão na sua pintura ou se nada o é, assim como não podemos simplesmente tomar uma dose de remédio e ter as claras todo o conhecimento real do mundo. Temos o desafio de fazer uma triagem do que está ao nosso redor e definir o que é verdadeiro e o que não é. No entanto, na exploração reflexiva acerca das problemáticas da informação e desinformação nos deparamos com uma inquietação que parece fundamental e praticamente inevitável: o próprio entendimento da verdade.

Muito se diz para defender os ideais individuais, pois "atingir a verdade é uma meta pela qual são prometidas elevadas recompensas intelectuais, morais, religiosas e metafísicas." (Albel, 2002, p. 41). A verdade não é apenas um objetivo prático, mas um ideal elevado, carregado de significados profundos e recompensas simbólicas em diferentes domínios da experiência humana. A promessa dessas recompensas reforça o valor universal atribuído à verdade e justifica os esforços contínuos da humanidade em persegui-la (Abel, 2002). Sob a luz dessa busca, o ser humano procura uma base de conhecimento para que haja uma solidez nas diversas coisas e questionamentos do mundo (Rodrigues, 2011). Essa busca tenta estabelecer um fundamento estável para compreender e interagir com o universo, reduzindo a incerteza e o caos (Rodrigues, 2011). É tanto uma necessidade intelectual quanto existencial (Rodrigues, 2011).

A procura de uma resposta direta e concreta, encontramos pistas de que o conceito se concteta com uma diversidade de significados, entre o objetivo e o subjetivo. No ensaio "Sobre a verdade e mentira no

sentido extra-moral", por exemplo, Nietzsche disserta sobre a natureza da verdade e a construção do seu significado como sendo não absoluto (Nietzsche, 2007):

> O que é, pois, a verdade? Um exército móvel multiplicidade de metáforas, metonímias, antropomorfismos, numa palavra, uma soma de relações humanas que foram realçadas poética e retoricamente, transpostas e adornadas, e que, após uma longa utilização, parecem a um povo consolidadas, canônicas e obrigatórias: as verdades são ilusões das quais se esquece que elas assim o são, metáforas que se tornaram desgastadas e sem força sensível, moedas que perderam seu toque e agora são levadas em conta apenas como metal, e não mais como moedas (Nietzsche, 2007, p. 36-37).

Por conseguinte, a provocação do filósofo propõe a visão de que a verdade não é algo estático ou absoluto, mas sim uma construção humana permeada por linguagem e narrativa (Nietzsche, 2007). Ao descrever a verdade como uma "soma de relações humanas", Nietzsche sugere que a verdade é relativa, dependendo das perspectivas e experiências individuais e coletivas (Nietzsche, 2007).

Inspirado por Nietzsche, Günter Abel enfatiza que a linguagem não é um reflexo neutro do mundo, mas um meio pelo qual o mundo é construído (Abel, 2002). Toda experiência humana e acesso ao mundo estão mediados pela linguagem, pelas categorias conceituais e pelas interpretações (Abel, 2002). Com isso, "esse caráter interpretativo dos processos que leva ao fato de que verdades possam "nascer" e "se fortalecer", mas também "envelhecer" e "morrer". A vitalidade bem como a mortalidade das verdades, inclusive sua historicidade, são consequências do seu caráter de interpretação" (Abel, 2002, p. 45). Por esta razão, Abel investiga a relação entre verdade e os processos interpretativos, desafiando noções objetivas e universais do conceito (Abel, 2002). Abel (2002) refere que existem graus da verdade da interpretação, os quais são fundamentais para o entendimento do agir de um indivíduo e que dependerão de:

> (i) relevância da interpretação para o indivíduo; (ii) da consolidação e da firmeza da interpretação no interior do corpo de interpretações; (iii) da capacidade de coalizão com outras interpretações; (iv) da aptidão de poder ser adotada na rede existente de interpretações; (v) da capacidade de poder organizar nossa experiência de um modo mais abarcante e simples do que o vigente; (vi) da força de poder contribuir para a intensificação da experiência; (vii) da entrega a perspectivas distintas e também conflitantes; (viii) do *transcender* horizontes de interpretação estreitos e da capacidade de abrir novos horizontes da interpretação (Albel, 2002, p. 50).

A visão de Nietzsche do humano enquanto ser social demonstra que as razões das crenças podem ser transversais às escolhas de pertencimento a determinados grupos que são feitas ao longo da vida (Nietzsche, 1997). Assim sendo, o que é verdadeiro para uma pessoa em determinado contexto social, cultural, pode não ser verdadeiro para outra, pois o conceito atravessa a sobrevivência e a convivência

social (Nietzsche, 2007; Abel, 2002). Esta visão de verdade abre a discussão de certos âmbitos sociais que direcionam a associação das pessoas sobre o que é verdade.

Na obra *Humano, Demasiado Humano*, Nietzsche relaciona a verdade no contexto religioso e critica o fato da religião fundamentar uma verdade absoluta em Deus e na razão divina, o que, segundo ele, nada mais é do que uma forma de consolo humano, necessidade de segurança e medo (Nietzsche, 1997). Para ir de encontro com esse cenário de temor, o autor defende o questionamento e a busca da verdade como um ato de coragem, feita por uma sociedade capaz de enfrentar as incertezas do mundo e não se submeter a dogmas (Nietzsche, 1997).

Quando discorre sobre religião, através da criação de um diálogo entre Demopheles e Philalethes, Schopenhauer a coloca num ponto de partida para o discernimento de verdade para os indivíduos. Isto se dá através da entrega humana à fé, às crenças e aos dogmas religiosos que passam a conduzir os seus conceitos de vida (Schopenhauer, 1851). Com destaque para o poder e o impacto do dogma religioso, especialmente quando é ensinado e internalizado desde cedo, o filósofo reflete que "o poder do dogma religioso, quando inculcado cedo, é tal que pode sufocar a consciência, a compaixão e, finalmente, cada sentimento de humanidade." (Schopenhauer, 1851, p. 3). Este é um argumento que nos convida a considerar criticamente o papel das crenças religiosas na formação da verdade e na identidade individual e coletiva, porque acreditamos que o "sufoco" referido por Schopenhauer eventualmente pode causar uma visão estreita e desumana do mundo, onde as diferenças são desconsideradas e a diversidade desencorajada.

A argumentação feita por Schopenhauer propõe que há uma conexão do significado da verdade com razão, ilusão, entendimento e com "representações abstratas" (Moreira, 2013, p. 279-280), sendo que a verdade está dividida em quatro classes distintas:

→ "Verdade empírica, quando a razão do juízo consiste em sua relação com as representações intuitivas;

→ Verdade lógica, quando a veracidade do juízo se funda na relação estritamente lógica entre juízos (a validade de um silogismo);

→ Verdade transcendental, quando o juízo se refere às formas puras da intuição;

→ Verdade metalógica, quando o juízo se refere às quatro leis do pensamento" (Moreira, 2013, p.279-280).

Ghiraldelli Jr (1998), por sua vez, menciona o sentido de pertença da teoria coerentista que defende que a verdade se dá através da "relação entre as crenças de um mesmo indivíduo ou as crenças de uma mesma comunidade" (Ghiraldelli Jr, 1998, p. 20). O filósofo descreve também a teoria pragmatista que justifica que a verdade deve ser entendida através da prática, como a visão de Pierce, que refere a verdade como sendo o resultado de investigação conduzida por vários investigadores (Ghiraldelli Jr, 1998). Essa visão enfatiza o caráter dinâmico e social do conhecimento, rejeitando a noção de que a verdade é absoluta ou fixa (Ghiraldelli Jr, 1998). A verdade está vinculada ao progresso contínuo da ciência e da racionalidade humanas[13]. Ghiraldelli Jr (1998) ressalta ainda a ideia de Dewey, que "vê a verdade como a solução de um problema – afirmação assegurada, comprovada." (Ghiraldelli Jr, 1998, p. 20) e explica a teoria polêmica que afirma que a verdade é um fato. A chamada teoria "correspondentista da verdade", é criticada no sentido de que a noção de fato dos indivíduos só é possível através da sua noção de verdade (Ghiraldelli Jr, 1998).

Para Foucault existem dois tipos principais de verdade: aquela que se aprimora e verifica seus erros de acordo com as próprias regras, como é o caso da história das ciências, e a segunda é a que apresenta certas subjetividades (Foucault, 2002). A verdade parece não ser uma entidade objetiva e imparcial, mas sim um conceito que está intrinsecamente ligado aos processos de produção, disseminação e controle do discurso dentro de uma sociedade (Foucault, 1998).

Ao refletir e formular questões para o filósofo Richard Rorty, o também filósofo Engel Pascal (Rorty & Engel, 2008) explana três teses distintas sobre a verdade: a "tese conceitual" baseada na triangulação de "asserção-crença-verdade"; a "tese ética" que reforça que a verdade deve ser "procurada" sob qualquer circunstância; e a "tese epistemológica" que sugere que a verdade é o resultado de uma investigação. Neste sentido, Ribeiro (2008) relembra que:

> A ciência procura a "verdade". A verdade tem tantas facetas quantos os observadores e, para ultrapassar isto, desenvolveram-se métodos que procuraram chegar à "verdade". Tal ocorreu ao longo da história espelhando os contextos culturais, sociais, filosóficos onde a história decorria. Se recuarmos ao século 14 a verdade estava escrita nos livros sagrados. Quem a contestasse arriscava-se a castigo. Ainda hoje, nalgumas sociedades ou culturas a verdade está no livro sagrado que regula a sociedade, por vezes como uma constituição. Mesmo na cultura ocidental há locais onde não se pode ensinar o evolucionismo e tem que se ensinar o criacionismo por motivos religiosos. O renascimento permitiu colocar questões, e propor explicações alternativas sem os limites ou o medo impostos pelo dogma religioso (Ribeiro, 2008, p. 19).

[13] Mais informações em: https://plato.stanford.edu/entries/truth-pragmatic/

Segundo Pascal, sob a perspectiva ética, há que se encontrar a verdade independentemente do contexto de vida e crença de um indivíduo (Rorty & Engel, 2008, p. 44). Assim, ainda que, de acordo com Volkoff (2000), uma informação raramente seja genuína na sua totalidade, visto que falhas ocorrem mesmo que essa não seja a intenção, não se pode fundamentar uma informação em "achismos" (Rorty & Engel, 2008). Quebrar barreiras de convicções pessoais é fundamental e isto implica na imparcialidade do indivíduo uma vez que "a verdade pode ser esta ou aquela e o desejo da verdade pode ser outra coisa" (Rorty & Engel, 2008, p. 45).

Observamos, portanto, que a verdade pode ter uma definição diversa, pois atravessa compreensões, contextos e crenças. Por esta razão, a atribuição de credibilidade à informações pode, de maneira prejudicial, depender dos cenários de vida das pessoas. No entanto, é imperativo reconhecer que as percepções individuais deve saber a hora de se retirar.

A verdade pode ser concebida como uma característica ou qualidade dos juízos (afirmações, proposições ou declarações), ou seja, os juízos são avaliados como verdadeiros ou falsos com base em critérios específicos (Rodrigues, 2011). Esses juízos têm como objeto o mundo e os elementos que o compõem. Isso indica uma visão realista ou objetivista, na qual a verdade se relaciona à correspondência entre os juízos e a realidade externa (Rodrigues, 2011). Assim sendo, A verdade não é neutra; ela tem um papel ativo em excluir aquilo que não se encaixa nos critérios estabelecidos (Neiva, 2024). Portanto, definir o que é verdadeiro implica automaticamente rejeitar ou excluir possibilidades consideradas falsas ou inválidas (Neiva, 2024).

Foucault vincula o desenvolvimento da verdade com os "procedimentos regulados para a produção, a lei, a repartição, a circulação e o funcionamento dos enunciados", pois a verdade "está circularmente ligada a sistemas de poder" (Foucault, 1998, p. 14). Isto porque relação da verdade com as leis e o poder foi necessária para o desenvolvimento do capitalismo, indicando o poder decisório da verdade sob os indivíduos, com seus contextos sociais e culturais, inseridos como cidadãos regidos por determinadas políticas (Foucault, 1998). Dessa maneira, a verdade não surge espontaneamente, mas é moldada e influenciada pelos sistemas e instituições que regulam a linguagem e o discurso (Foucault, 1998). Sendo assim, a verdade das leis e do poder prevalece mesmo diante das verdades dos indivíduos e isso explica, por exemplo, a diversidade de religiões em países democráticos, com caráter laico, que asseguram os direitos humanos para as escolhas individuais diversas. Com isso, Foucault refere que se uma sociedade pretende alguma mudança seja ela qual for, deve se debruçar no empenho de mudar primeiro o que rege, ou seja, o regime político da verdade e não a "consciência das pessoas" (Foucault, 1998, p. 14).

Todas as nuances visitadas sobre a verdade, até o momento, nos levam a reflexão da heterogeneidade de um conceito valoroso para a humanidade. Vimos que "ter" uma verdade é condição *sine qua non* para existirmos com mais segurança na vida em si, sendo que, ao mesmo tempo, reconhecemos que um horizonte universal sobre o que é verdade parece necessário para garantir a existencia da diversidade, liberdade e segurança sociais. Com isso, trazemos Nietzsche novamente que desvenda a complexidade do conceito de verdade quando afirma: "lutar por *uma* verdade é algo totalmente distinto de lutar **pela** verdade"[14]. Por conseguinte, entendemos que "uma verdade" é situada, subjetiva, e construída com base em contextos históricos, culturais e psicológicos e "a verdade" sugere uma busca por uma verdade única, absoluta e universal, considerando que essa pretensão muitas vezes serve como instrumento de poder.

De uma forma mais categórica encontramos Hanna Arendt em *Verdade e Política* (1995) que discorre sobre o conceito o conectando mais com o âmbito político do que filosófico e, por isso, focando no sentido mais "comum" de seu significado, o nomeando, maioritariamente, como "verdade dos fatos" (Arendt, 1995, p. 14). Essa decisão da autora demonstra que ainda que possamos compreender – e acreditamos ser importante – as complexidades do conceito, podemos também nos inclinar para o entendimento genuíno da palavra e fazer uso do seu significado para entender o que é e o que não é uma verdade de fato. Isto porque concordamos com a filósofa quando defende que:

> A marca distintiva da verdade de facto não é nem o erro nem a ilusão, nem a opinião, nenhuma delas tendo a ver com a boa fé pessoal, mas a falsidade deliberada ou a mentira. O erro é evidentemente possível, e mesmo corrente, em relação à verdade de facto, e neste caso esse tipo de verdade não é de modo algum diferente da verdade científica ou racional. Mas o importante é que naquilo que diz respeito aos factos existe uma outra possibilidade, e que esta possibilidade, a falsidade deliberada, não pertence à mesma espécie de proposições que, justas ou erradas, pretendem apenas dizer o que é, ou de como qualquer coisa que é me aparece. Uma afirmação factual – a Alemanha invadiu a Bélgica no mês de Agosto de 1914 – só adquire as suas implicações políticas se for colocada num contexto interpretativo (Arendt, 1995, p. 40).

Arendt elabora a ideia de que a política muitas vezes prevalece sobre a verdade dos fatos e suas reflexões delineiam a verdade como algo frágil quando confrontado com o poder (Arendt, 1995). Eventualmente a mentira se passa por verdade devido à questões ideológicas e é utlizada como instrumento de manipulação para alcançar o objetivo de quem a dispara (Arendt, 1995). À vista disso, Han (2022, p. 56) interpela que "a ideologia se traveste de verdade" e exemplifica o uso frequente do conceito de

[14] 19 [106], verão de 1872 - início de 1873; em Friedrich Nietzsche, Sämtliche Werke. Kritische Studienausgabe, Giorgio Colli e Mazzino Montinari, Berlim / Nova York, Walter de Gruter, 1999, v.7, p. 454. Presente nos fragmentos póstumos da edição de 2007 do ensaio "Sobre a verdade e mentira no sentido extra-moral".

verdade no livro "minha luta" feito pelo nazi-facista alemão Adolf Hitler. Byung-Chul Han relembra que Hitler se autorepresentou como o revelador de grandes verdades da vida em sociedade e apontou em seu livro o que é verdade e o que é mentira, de acordo com as suas convicções nazistas (Han, 2022).

Com base neste breve recúo sobre a verdade, entendemos que a busca inicial por uma definição do conceito pode ser, na verdade, inalcançável e múltipla. Verificamos, afinal, que encontramos não a definição do conceito em si, mas sim o significado dele através e para os momentos individuais e coletivos de uma sociedade. Por outro lado, o entendimento da verdade de fato nos parece mais palpável entre o que se entende por verdade e, por isso, destacamos o seu uso para lidar com os juízos da vida em sociedade.

Transpondo a discussão para o recorte principal desta investigação, ou seja, o momento atual digital, mais especificamente para as novas dinâmicas das redes digitais, Eduardo Neiva (2024) anuncia:

> sejamos todos bem-vindos a um universo cognitivo que prescinde de normatividade e juízo lógico *sub especies eternities*. Assim se formam as redes digitais de comunicação, um mundo marcado pela vertigem do possível, onde a transmissibilidade é a sua razão maior de ser, a rigor sua mais definitiva razão de existir, onde dizer prescinde e desconsidera a normatividade da verdade clássica, anteriormente ancorada na solidez do necessário, onde o que lhe importa reduz-se agora a uma decisão unilateral daqueles que a transmitem (Neiva, 2024, p. 40).

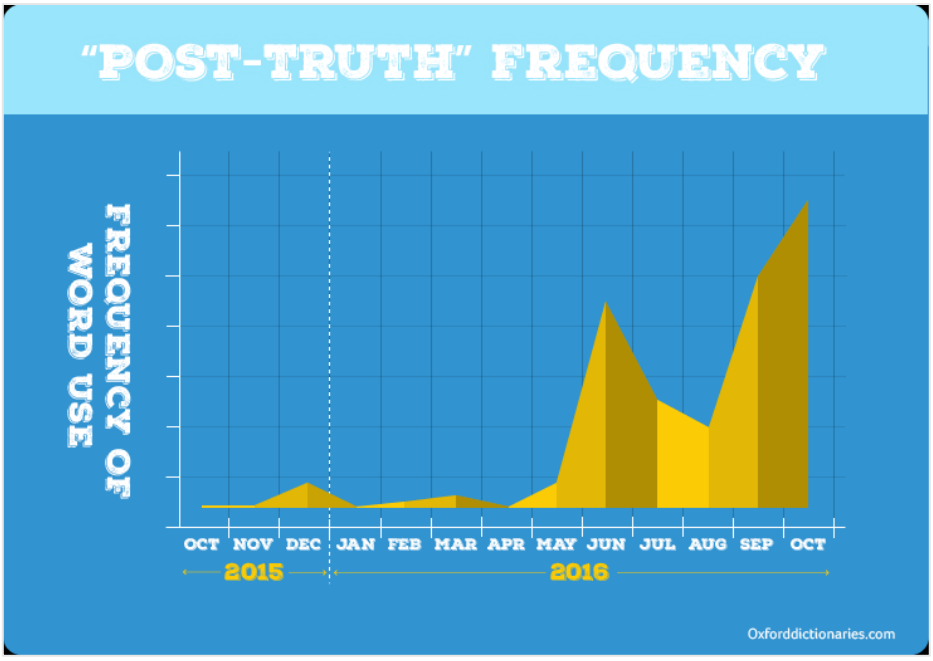
Lopes & Bezerra (2019, p. 272), por sua vez, afirmam que "[...] a conexão entre o que se toma por verdadeiro ou falso no espaço informacional da rede, é crucial para aprender como discursos são produzidos por vozes não autorizadas para tal e em que circunstâncias se tornam legítimos". Logo, é importante compreender essas dinâmicas para analisar criticamente a formação de discursos, os critérios emergentes da verdade e os desafios associados à legitimidade no espaço digital, onde as fronteiras entre verdade e falsidade se tornam mais fluidas.

Nestas linhas sobre a legitimidade de conteúdos nas redes digitais, relebramos um fato amplamente conhecido sobre a expressão "pós-verdade" ter sido eleita a palavra do ano de 2016 pelo Oxford Dictionaries[15]. Conforme apontado pelo Oxford Dictionaries, o termo tem sido empregado há mais de uma década, sendo que houve um aumento exponencial em sua utilização durante o ano de 2016 (figura 1). Segundo a mesma fonte, esse crescimento está intrinsecamente ligado a duas significativas conjunturas políticas desse período: as eleições presidenciais de 2016 nos Estados Unidos e o pleito sobre a saída do Reino Unido da União Europeia, o conhecido BREXIT.

[15] Mais informações em: https://languages.oup.com/word-of-the-year/2016/

Figura 1

Frequência do uso do termo "pós-verdade"



Disponível em: https://languages.oup.com/word-of-the-year/2016/ acesso em: 16/06/2022

O conceito permanece em construção e em compreensão (Amaral & Santos, 2019), no entanto autores defendem que este é um conceito que toca a descredibilização, desvalorização e desprezo dos fatos e, ao mesmo tempo, significa a fiabilidade seletiva das informações, ainda que falsas, de discursos e cenários correlacionadas com as crenças e emoções individuais (Prior, 2019, p. 139; Santaella, 2018; Barcellos, 2020; Esteves & Sampaio, 2019; Zamith, 2019; Cooke, 2018; Ceppas & Rocha, 2019). É algo relacionado a um estado de indiferença a escuta do diferente ou mesmo da verdade (Guerreiro, 2020). Segundo Rosa (2019, p. 27) nesta era, o "pós" está associado com um conceito que se tornou "irrelevante": a verdade.

Assim sendo, há relação entre a pós-verdade com o conceito *confirmation bias* (viés da confirmação) (Esteves & Sampaio, 2019, p. 47), que significa a validação de informações de acordo com a trajetória pessoal, o que torna as crenças individuais verdades absolutas e chega a repelir qualquer situação contrária a estas verdades. Diante disso, nos diz Crus Junior (2021) que: "longe de ser uma ideia simples e coesa, esse fenômeno emerge do choque entre várias influências oriundas das esferas política, cultural, econômica e tecnológica." (Cruz Junior, 2021, p. 279).

A ascensão do cenário da pós-verdade trouxe consigo uma série de desafios intrigantes que afetam a maneira como interagimos com informações e ideias. De acordo com Chinn et al., (2021) existem três desafios no cenário da pós-verdade:

1- A dificuldade das pessoas reconhecerem uma informação falsa e a partilha sem a certeza sobre a fiabilidade do conteúdo (Chinn et al., 2021);

Isso pode ser atribuído, em parte, à dificuldade em discernir informações falsas ou imprecisas dos fatos. Como vimos, as emoções ou a conveniência podem influenciar a disposição das pessoas em aceitar certas informações, mesmo sem evidências sólidas de sua fiabilidade.

2- A incorporação de uma competência não-capacitada, fundamentada pelo digital, isto é, as pessoas passaram a acreditar que têm conhecimentos aprofundados de certos assuntos sem os ter (Chinn et al., 2021);

O advento das plataformas digitais e a facilidade de acesso à informação levaram a um fenômeno no qual as pessoas podem se sentir "especialistas" em determinados assuntos sem terem uma compreensão aprofundada. Essa falsa sensação de competência pode ser resultado da confusão entre a capacidade de acessar informações e a verdadeira compreensão dos conceitos. Isso pode levar a discussões superficiais e à propagação de ideias equivocadas.

3- A opinião individual como mais credível e relevante do que os próprios fatos (Chinn et al., 2021).

Ou seja, a pós-verdade também trouxe à tona a tendência de algumas pessoas em valorizar suas próprias opiniões e perspectivas pessoais acima dos próprios fatos. Isso pode levar a uma resistência em aceitar informações que não se alinham com as crenças individuais, mesmo quando há uma base sólida de evidências que as contradizem.

Prior (2019, p.90), por sua vez, ressalta que a era da pós-verdade indica “um tempo onde mais do que a verdade, importam os laços afetivos que se estabelecem entre as informações veiculadas e os indivíduos.”. Por isso, a pós-verdade tem relação com o princípio da homofilia o qual sustenta que o contacto entre pessoas distintas é menos recorrente do que o contacto de pessoas semelhantes (McPherson et al., 2001).

No contexto dessa zona de conforto, especialmente considerando que a internet se configura como um ambiente amplamente suscetível à disseminação da desinformação, emerge a estratégia de incorporar à informação manipulada, elementos distintivos de identificação ideológica de um determinado grupo (Gomes, 2018). Tal tática visa potencializar as chances de obtenção de credibilidade e de replicação da informação adulterada dentro daquela esfera, onde preconceitos e afinidades compartilhados frequentemente suplantam a busca pela realidade (Gomes, 2018). A inserção de signos e narrativas que

ressoam com as convicções do público-alvo tende a fomentar um senso de pertencimento e confiança, favorecendo, assim, a propagação da desinformação no ciberespaço (Gomes, 2018).

A problemática da pós-verdade é transversal a dificuldade do diálogo entre visões distintas, é transversal a uma guerra de narrativas, é transversal a credibilização de verdades individuais e despreocupação ou menosprezo ao fato (Esteves & Sampaio, 2019; Silva & Videira, 2020). Nesse sentido, "[...] a noção de verdade passou a estar ancorada em interesses particulares e tudo aquilo que não esteja de acordo com esses interesses [...]" (Prior, 2019, p. 139).

É ainda essencial entender que a pós-verdade mantém uma relação com o espectro do populismo político. A política faz uso do discurso populista para alcançar temas de insatisfação populares, articulando as frustrações do povo diante das elites, com a manipulação de informações e o apelo as emoções (Schmidt, 2022). A relação da pós-verdade com o populismo é explorada por pesquisadores como Zarzalejos et al., (2017), Schmidt, (2022), Silva & Videira (2020), Prior, (2019) e Esteves & Sampaio, (2019), os quais identificam a preeminência das ferramentas digitais como componentes cruciais para a disseminação de discursos populistas. Esta grande capacidade de disseminar conteúdos problemáticos, faz parte da construção de estados de pós-verdade.

As já mencionadas bolhas de filtro, apesar de suas nuances discutíveis, também ilustram como se dá a construção de um ambiente de pós-verdade. Além disso, outras ferramentas tecnológicas e avanços na inteligência artificial, como aquelas que viabilizam a criação de *deep fakes* (Negi et al., 2021), desempenham um papel fundamental nesse contexto. As *deep fakes* representam uma manifestação da evolução da inteligência artificial, englobando técnicas de *Machine Learning* e outras abordagens digitais sofisticadas (Negi et al., 2021). Por meio delas, surgem conteúdos altamente verossímeis, sejam eles em forma de vídeos ou imagens, que iludem com sua aparência autêntica, mas que, na realidade, são fabricações falsas (Negi et al., 2021). Tais ferramentas tangenciam diretamente a estrutura de conteúdos personalizados para perfis online, culminando numa atmosfera em que tais fabricações aparentam ser mais críveis, atraindo consideravelmente a atenção dos usuários e, por consequência, estimulando comportamentos influenciados por essa aparente autenticidade (Negi et al., 2021). Portanto, é inegável que o "jogo" entre essas tecnologias emergentes e o conteúdo adaptado aos perfis online desencadeiam uma dinâmica que potencializa o uso de desinformação e um estado de pós-verdade.

Diante desse panorama, Goering & Thomas (2018) ponderam que o fenômeno em questão reflete não apenas falhas evidentes no jornalismo contemporâneo, mas também insuficiências sistêmicas no âmbito

educacional (Goering & Thomas, 2018; Silva & Videira, 2020). Diante disso, a pós-verdade pode ser o reflexo das falhas de uma educação sem crítica e incompreensível às diversidades do mundo.

Em termos práticos, Guerreiro (2020) destaca o negacionismo como uma consequência vívida desse estado de pós-verdade. Grupos sociais que abraçam posturas negacionistas, como a negação do aquecimento global ou a contestação da realidade do Holocausto, ilustram de modo marcante a tendência nesse cenário (Guerreiro, 2020). Essas circunstâncias ressaltam como, por vezes, informações fundamentadas em fatos podem ser consideradas insignificantes, maleáveis ou, até mesmo, reduzidas a meras questões de opinião.

Nesta cenário, Byung Chul Han identifica uma crise na comunicação, que está diretamente conectada a uma crise na democracia que, por sua vez, se relaciona com uma crise do discurso:

> O discurso pressupõe a separação entre opinião e identidade próprias. As pessoas que não têm essa capacidade discursiva aderem de modo desesperado à sua opinião, pois senão ficariam ameaçadas de perderem sua identidade. Por esse motivo, a tentativa de dissuadi-las de suas convicções está condenada ao fracasso. *Não escutam o outro, não escutam atentamente*. O discurso, contudo, é uma práxis de escuta atenta. A crise da democracia é, antes que mais nada, uma crise de escuta atenta (Han, 2022, p. 35)

Compreendendo o pensamento de Han (2022), entendemos que a dificuldade de escuta do outro surge em um momento o qual o que mais fazemos online é nos manifestar. Postagens, fotos, vídeos, danças, músicas, conteúdos em geral, são ações de manifesto dos usuários, querendo ser ouvidos, vistos, curtidos e compartilhados. É como se o online fosse a extensão de vida das pessoas e cada vez mais este lugar é habitado para ser local de fala, não de escuta. Falamos para os nossos, falamos para nós mesmos nos sentirmos validados. Um vazio de heterogeneidade, um vazio de reflexão e profundidade. Conteúdos superficiais, muito manifesto, muita validação, pouca escuta atenta, portanto, pouca humanidade (Han, 2022).

A flexibilidade cognitiva e a capacidade de distanciamento crítico são habilidades fundamentais para a prática discursiva saudável e para o funcionamento democrático. Essas habilidades parecem perecer com as possibilidades do digital, com a possibilidade de estar em um ambiente totalmente voltado às convicções particulares. Han (2022) evidencia que passamos a cultivar excessivamente o eu e estamos esquecendo do outro:

> A atomização e a narcisização crescente da sociedade nos ensurdecem perante a voz do outro. Levam igualmente à perda da empatia. Hoje, cada um presta homenagem ao culto de si mesmo. Cada um perfoma e se produz. Não é a personalização algorítmica da rede, mas o desaparecimento do outro, a incapacidade de ouvir

> atentamente, que é responsável pela crise da democracia. A situação discursiva na qual se aspira uma conciliação não é sem pressupostos, ou sem contexto. É, em vez disso, envolvida por um horizonte de subentendimentos ou práticas sociais que determinam a ação comunicativa de maneira pré-reflexiva. (Han, 2022, p. 36)

A escuta do universo do outro nos faz entender e se compadecer com o outro, por isso Han (2022) a relaciona com o senso empático das pessoas. Nesse sentido, decifamos que quando se compreende o outro é possível perceber o porquê das suas escolhas e refletir sobre as próprias. Quando se compreende o outro, surge uma capacidade de olhar com compaixão aquilo que antes não era possível concordar. Quando se compreende o outro, se compreende mais do mundo e mais de nós. Quando se compreende o outro se preza pela vida em sociedade, pelo diverso, ou seja, pela democracia.

1.5 O poder da partilha nas redes sociais e a não privacidade dos usuários como negócio: possíveis ferramentas para a mentira organizada

O uso das redes sociais permite um ambiente interativo em larga escala. Isto porque "o ciberespaço encoraja um estilo de relacionamento quase independente dos lugares geográficos (telecomunicação, telepresença) e da consciência dos tempos (comunicação assíncrona)" (Lévy, 1999, p. 87). Há uma cooperação e coordenação singular neste meio, que pode ser feita de forma quase que instantânea:

> apenas as particularidades técnicas do ciberespaço permitem que os membros de um grupo humano (que podem ser tantos quantos se quiser) se coordenem, cooperem, alimentem e consultem uma memória comum, e isto quase em tempo real, apesar da distribuição geográfica e da diferença de horários. (Lévy, 1999, p. 88).

Com isso, nesta infinidade de interações, temos nas redes sociais a possibilidade de partilhar *posts*, fotos, frases, vídeos e praticamente qualquer tipo de conteúdo. Se por um lado isto parece uma vantagem do uso das redes, por outro verificamos autores que apontam o compartilhamento de conteúdos nas redes sociais como um impulso à desinformação (Santaella, 2018; Delmazo & Valente, 2018). Uma das razões é que espalhar os conteúdos para uma grande quantidade de pessoas é uma tarefa fácil nas redes sociais e, além disso, a possibilidade de um usuário partilhar a mensagem que acaba de receber é ainda maior quando há uma identificação com o conteúdo, ainda que seja falso (Santaella, 2018; Delmazo & Valente, 2018).

Para Cooke (2018) a dimensão afetiva e emocional é o que conduz as pessoas a procurarem ou mesmo credibilizarem certos conteúdos problemáticos. Além disso, a credibilização dos conteúdos das partilhas nas redes sociais pode se conectar com o grau de afinidade entre o usuário que partilhou 'primeiro' e o que recebe a informação (Itagiba, 2017; Sintra, 2019; Bakshy et al., 2015). Esteves & Sampaio (2019, p. 17) referem o conceito "efeito de arrastamento" para definir esse processo de credibilização das

informações devido ao grau de relacionamento interpessoal entre a pessoa que partilhou a informação e a que a recebeu. O efeito de arrastamento também significa que uma informação pode ser credibilizada por um indivíduo pela quantidade de pessoas que já acreditam nesta determinada informação (Esteves & Sampaio, 2019). Por isso, notamos uma possível problemática nas interações das redes sociais. Ao mesmo tempo que cumpre um papel de socialização, contribui com o aumento da desinformação e com a confiabilidade desses conteúdos.

Rosa (2019) endossa a preocupação da desinformação nas redes sociais e destaca os perigos do Whatsapp, pois não há monitorização nesta rede social. O autor ressalta que os grupos criados nesta rede viabilizam o processo de credibilização de informações falsas, tendo em vista que muitas vezes os grupos são feitos de amigos e familiares, ou seja, de pessoas que já possuem algum grau de relação (Rosa, 2019). Há uma susceção de partilhas de conteúdo não monitoradas no Whatsapp que fomentam a liberdade das *fake news*.

Um estudo sobre a partilha de informação e desinformação nas redes sociais na temática do Corona Vírus em Portugal, verificou que há grande incidência de partilha de conteúdos falsos através do Whatsapp (Cardoso et al., 2020). Esses conteúdos, sendo a maioria em formato de áudio, estão relacionados com teorias da conspiração ou supostas indicações de profissionais de saúde (Cardoso et al., 2020). Os pesquisadores observaram que não há preocupação ou reflexão por parte dos usuários ao repassar essas informações e que há uma maior incidência de conteúdos falsos quando o tema está em alta em todas as redes sociais (Cardoso et al., 2020). O relatório também sinaliza a fragilidade e impossibilidade do Whatsapp de impedir ou apagar alguma notícia falsa, ainda que se torne viral:

> se no Facebook, Twitter (X) e Instagram pode existir moderação, e a desinformação pode ser retirada pelas redes sociais e deixar de estar disponível, tal não ocorre no WhatsApp, devido à falta de moderação. Por isso, a melhor forma de contrariar a desinformação terá de assentar em atitudes individuais de quem recebe as mensagens: ter cautela e espírito crítico. (Cardoso et al., 2020, p. 41)

A organização do Whatsapp[16], por sua vez, apesar de apresentar novas funções para a aplicação que podem impulsionar a desinformação, como maior quantidade de usuários por grupos[17] e por chamada de voz simultânea[18], passou a sinalizar a quantidade de vezes que um conteúdo foi compartilhado a fim

[16] Disponível em: https://faq.whatsapp.com/general/chats/about-forwarding-limits/?lang=pt_pt
[17] Disponível em https://valor.globo.com/empresas/noticia/2022/04/14/whatsapp-lancara-opcao-de-grupo-com-milhares-de-usuarios-mas-so-apos-eleicao.ghtml
[18] Disponível em: https://sicnoticias.pt/mundo/conheca-as-novas-funcionalidades-que-o-whatsapp-vai-lancar-nas-proximas-semanas/

de limitar a circulação de informações danosas. O recurso funciona como uma etiqueta na mensagem, que é fixada cada vez que uma mensagem é partilhada para mais de cinco conversas de uma só vez. A etiqueta sobre a quantidade de partilhas de uma mensagem, longe de resolver o problema, assegura a discussão da problemática da distribuição de conteúdo danoso nas redes sociais.

A partilha de desinformação sobre medicamentos supostamente eficientes contra o Corona Vírus, por exemplo, foi uma realidade durante a pandemia. Mesmo sem comprovação científica e por muitas vezes com contraindicações médicas, receitas ineficientes e até prejudiciais a saúde se tornaram virais em diversas redes sociais em vários países. Foram casos como a indicação de posologia de ivermectina nos Estados Unidos[19], no Brasil[20] e em Portugal[21], consumo de urina e fezes de vaca na índia, cinzas de vulcão nas Filipinas e uso de cocaína na França[22].

Como mais uma peça do quebra-cabeça, está também os conteúdos que circulam na rede social X, antigo Twitter. Pesquisadores do Instituto Tecnológico de Massachusetts (MIT) realizaram uma longa investigação nesta rede social para identificar notícias verdadeiras ou falsas entre 2006 e 2017, atingindo um valor aproximado de 126.000 de notícias. Após o tratamento dos dados, os investigadores descobriram que as notícias falsas tinham 70% a mais de chances de serem partilhadas do que as verdadeiras (Vosoughi et al., 2018).

A rede social TikTok é mais uma que vem sendo caso de estudo no contexto da desinformação. Conhecida pelos vídeos curtos, a rede social está a ser observada pela plataforma *The Media Manipulation Casebook*[23]*,* que possui o objetivo de mapear campanhas de desinformação nos meios de comunicação. A plataforma tem analisado conteúdos do TikTok relacionados com a guerra na Ucrânia e já foi possível constatar que a rede em questão é propícia para o desenvolvimento de narrativas de rivalidade política. Outras recorrências relevantes nesse contexto como a dificuldade de reconhecer a fonte do conteúdo devido a quantidade de pseudônimos e a facilidade de edição de som e imagem, também foram identificadas.

[19] Disponível em: https://brasil.elpais.com/ciencia/2021-10-10/boato-sobre-a-covid-19-esgota-a-ivermectina-nos-estados-unidos.html

[20] Disponível em: https://jornal.usp.br/ciencias/tratamento-precoce-e-kit-covid-a-lamentavel-historia-do-combate-a-pandemia-no-brasil/

[21] Disponível em: https://poligrafo.sapo.pt/fact-check/fernando-nobre-covid-19-trata-se-com-azitromicina-hidroxicloroquina-e-ivermectina-confirma-se

[22] Disponível em: https://super.abril.com.br/saude/7-tratamentos-bizarros-e-sem-qualquer-comprovacao-cientifica-para-covid-19/

[23] Mais informações em: https://*media*manipulation.org/

Já o Facebook esteve envolvido em várias polêmicas nos últimos anos, como as investigações que comprovaram que no final de 2018 mais de 150 empresas, incluindo grandes organizações como o Spotify e a Netflix, tiveram acesso as mensagens privadas dos usuários dessa rede social (Rosa, 2019).

A prática ilegal da comercialização de dados privados dos usuários das redes movimenta a economia e foi utilizada como ferramenta de manipulação da opinião pública a partir da primeira campanha eleitoral a presidência, em 2016, de Donald Trump nos EUA (Rosa, 2019). No período da campanha presidencial, que culminou na eleição do candidato, havia a cultura de contratar jovens para a produção de conteúdos falsos pró-Trump com base nos dados públicos e privados dos usuários do Facebook (Rosa, 2019).

É possível destacar também o trabalho ilegal da empresa Cambridge Analytica durante as mesmas eleições presidenciais dos Estados Unidos em 2016. Conforme retratado no documentário *The Great Hack* (Amer & Noujaim, 2019) a empresa recolheu e vendeu informações privadas dos usuários do Facebook para fins políticos. Estes perfis foram base para entendimento do público e alvo de inúmeras *junk news* personalizadas ao longo da campanha presidencial, o que culminou em inúmeras partilhas de informações danosas (Amer & Noujaim, 2019). O documentário ainda expõe evidências de que o mesmo se repetiu na campanha para o BREXIT no Reino Unido e que, em ambas as situações, toda a desinformação em massa gerada pode sim ter influenciado o resultado das eleições (Amer & Noujaim, 2019). Nesta lógica, é fácil entender a conceituação de Bittencourt (2020, p. 199) para as *fake news*: não são uma causalidade, são um "*modus operandi"*.

É importante referir que alguns dos supostos tratamentos para a COVID19 mencionados anteriormente foram endossados por pessoas públicas. Foi o caso sobre o consumo dos dejetos da vaca, pelo político ativista Swami Chakrapani Maharaj[24], na Índia e a posologia de Ivermectina defendida por Jair Bolsonaro, presidente em exercício na época, do Brasil[25]. Ambos com perfis em várias redes sociais, sendo o ex-presidente do Brasil com alta atividade. Portanto, a partilha de conteúdo através de pessoas públicas é outra preocupação eminente. Além da relação da figura pública com a veracidade da informação compartilhada, o alcance da partilha pode ter proporções catastróficas e transmutar a informação falsa para um fato.

Diante disso, Ramonet destaca "a crise global das sociedades que está causando o novo sistema de desinformação das redes sociais. Ou seja, os efeitos na governação política da conversão progressiva

[24] Disponível em: https://www.wsj.com/articles/the-cow-dung-cure-for-coronavirus-11581378967
[25] Disponível em: https://www.em.com.br/app/noticia/politica/2021/01/05/interna_politica,1226054/ivermectina-bolsonaro-volta-a-defender-remedio-para-parasitas-contra-covid.shtml

das mentalidades ao culto da mentira." (Ramonet, 2022, p. 30). A repetição de mentiras até serem consideradas como verdades foi algo retratado e realizado por Joseph Goebbels, o nazista que revolucionou as propagandas da Segunda Guerra mundial. Passado esse período obscuro da história da humanidade, esta estratégia pode se tornar ainda mais perigosa com a ajuda das ferramentas do mundo digital atual. Para uma melhor compreensão deste cenário, é possível ressaltar o conceito da mentira organizada.

Conforme enfatizado na obra de Hanna Arendt, a mentira organizada, herança do totalitarismo, se refere a um plano de tornar credível inverdades com o objetivo de manipular a opinião pública (Nascimento, 2020; Arendt, 1995; Arendt, 2000). A mentira organizada, mesmo que em um contexto de democracia, pode ser uma experiência bem-sucedida: "ainda assim no espaço político democrático, em que há pluralidade da interação entre os sujeitos, a mentira pode surgir e sustentar a simulação da realidade, desempenhando a vil forma estratégica em organizar-se para convencer a opinião pública." (Nascimento, 2020, p. 248-249). Neste contexto, Nascimento (2020, p. 261) evidencia as *fake news* como um instrumento eficiente para a mentira organizada.

Nos Estados Unidos, em janeiro de 2021, houve um evento que torna, de certa forma, tangível as consequências do trabalho incessante de manipulação de fatos e repetição exaustiva de mentira. A invasão do capitólio, após a eleição democrática do presidente Joe Biden, realizada pelos apoiadores do candidato derrotado no referido período, Donald Trump, é um exemplo de como as redes sociais se tornaram uma ferramenta eficiente para manutenção da desinformação. De acordo com a reportagem do The New York Times[26], que contém imagens históricas do ocorrido, a invasão foi intitulada, pelos próprios invasores, *Rally to Save America.* Com a crença em teorias da conspiração espalhadas durante toda a campanha, principalmente via online, quase duas mil pessoas reinvidicavam o resultado das eleições. Os invasores do capitólio alegavam fraude nas eleições devido aos supostos inimigos do partido de Donald Trump: "democratas e republicanos fracos, comunistas e satanistas". Segundo Ramonet, (2022), este é "um evento fundamental para o futuro da democracia não apenas nos Estados Unidos." (Ramonet, 2022, p. 21).

Em sete de setembro de 2021 o Brasil também foi palco de pautas antidemocráticas, com base em informações falsas e manipuladas partilhadas e fomentadas pelo próprio presidente em exercício na ocasião, Jair Bolsonaro. Segundo matéria da BBC News Brasil[27] quase cento e vinte e cinco mil pessoas

[26] Mais informações em: https://www.nytimes.com/2021/01/09/us/capitol-rioters.html
[27] Mais informações em: https://www.bbc.com/portuguese/brasil-58479785

foram as ruas da cidade de São Paulo para apoiar o pedido do então presidente de fechar o Supremo Tribunal Federal (STF). De acordo com a reportagem, Jair Bolsonaro compareceu a manifestação e proferiu uma série de ameaças a democracia: afirmou que só seria deposto morto ou preso e que as eleições brasileiras, que ocorrem de forma eletrônica, são uma farsa. A manifestação convocada pelo próprio ex-presidente[28], utilizou *bots*[29], para o engajamento sobre a manifestação na rede social X (antigo Twitter)[30]. Dois anos depois, em oito de janeiro de 2023, ocorreu uma situação semelhante à invasão do capitólio, também com muitos registros fotográficos e de vídeos amplamente divuldagos. Apoiadores do presidente derrotado recentemente à época, Jair Bolsonaro, com cartazes escritos "o povo é soberano" e "intervenção militar", invadiram e depredaram a sede do Supremo Tribunal Federal (STF)[31] em Brasília, que fora atacado verbalmente, com base em desinformação, no sete de setembro de 2021 citado anteriormente.

Na Europa, há sinais de que o caminho pode ser parecido, pois há uma onda de extrema direita a crescer em vários países do continente como Espanha, Alemanha e Portugal (Valentim, 2024), a qual também faz uso de desinformação para fomentar suas narrativas.

Em Portugal, o partido "Chega" que tem como líder principal André Ventura, manipula conteúdos em prol das ideias xenofóbicas e anti-imigração que defendem. Foi o caso do vídeo em direto de 2024 do imigrante que abordou Ventura para reclamar que tem sofrido xenofobia no país e que, apesar de ter sido amplamente televisionado, mais tarde foi manipulado por integrantes do partido para dar a entender que, na verdade, a imprensa e os imigrantes são mentirosos[32]. Ventura voltou a falar do caso atacando os meios de comunicação social, utilizando estratégias semelhantes com a de Donald Trump nos EUA[33], ao dizer: "Vocês ontem foram os inimigos do povo, os inimigos das pessoas.". Aos poucos, o partido

[28] Mais informações em: https://observador.pt/2021/09/03/presidente-brasileiro-diz-que-o-povo-fara-um-ultimato-nas-manifestacoes-do-dia-7/

[29] *Bots* são perfis automatizados criados para se comportarem como perfis reais baseados em narrativa programada: https://www.redescordiais.com.br/

[30] Mais informações em: https://www.publico.pt/2021/09/06/mundo/noticia/bots-disparam-internet-apoio-manifestacao-probolsonaro-7-setembro-1976520

[31] Mais informações em: https://www.cnnbrasil.com.br/politica/radicais-invadem-e-depredam-plenario-do-supremo-tribunal-federal-stf/

[32] Disponível em: https://www.publico.pt/2024/06/07/politica/noticia/ventura-manipula-video-imigrante-fugir-criticas-imita-trump-ataque-jornalistas-2093327

[33] Disponível em: https://thehill.com/homenews/administration/437610-trump-calls-press-the-enemy-of-the-people/

tenta descredibilizar os meios de comunicação, incitar ódio e incentivar revolta às pessoas, que já convivem com crises internas econômicas e sociais do país.

Na Alemanha, vem ocorrendo um aumento significativo de violência contra figuras públicas desde 2019, sendo que na corrida eleitoral de 2024 este número quase duplicou[34]. Este é um alerta ao ambiente democrático que ainda existe no país e que está enfraquecido, assim como outros países, com o aumento de extremismo político e campanhas de desinformação. Um estudo da *Trollrensics* afirma, por exemplo, que o discurso público na Alemanha e na França estava sendo influenciado através de conteúdos produzidos por um grande grupo de contas nas redes sociais, no período prévio às eleições[35]. Estes conteúdos de desinformação que circularam, não por coincidência, beneficiavam os discursos fomentados pela extema-direita: anti-LGBT e anti-vacina.

Estes exemplos são fatos que incentivam a reflexão. As narrativas populistas ganharam força e as redes sociais ajudam na proliferação desses discursos. Países intitulados como democráticos enfrentaram nos últimos anos, e estão suscetíveis a enfrentar nos próximos, situações emblemáticas com a instrumentalização organizada de desinformação por parte de líderes populistas e ativos nas redes. Pessoas comuns e públicas “ganharam” um canal de comunicação eficiente e problemático.

1.6 Liberdade de expressão versus regulação da mídia digital

John Perry Barlow, uma das figuras proeminentes da Electronic Frontier Foundation (EFF), uma organização empenhada em salvaguardar os direitos de liberdade de expressão, deu vida à "Declaração de Independência do Ciberespaço", em 1996, uma proclamação que preconiza a plena e irrestrita liberdade de expressão no domínio digital, excluindo quaisquer formas de controle governamental (Patino, 2019). O ciberespaço deu voz e liberdade de expressão aos seus milhares de usuários, tornando o acesso a todo o tipo de informação algo mais fácil e rápido para as pessoas ao redor globo, como uma espécie de democratização na comunicação (Castells, 2002; Bittencourt, 2020). O mundo pode lhe ouvir e você pode dizer o que pensa ao mundo.

> Artigo 11 da Carta de Direitos Fundamentais na União Europeia: Qualquer pessoa tem direito à liberdade de expressão. Este direito compreende a liberdade de opinião e a liberdade de receber e de transmitir informações ou ideias, sem que possa haver ingerência de quaisquer poderes públicos e sem consideração de fronteiras; São

[34] Disponível em: https://pt.euronews.com/my-europe/2024/05/17/violencia-contra-politicos-mancha-campanha-para-as-eleicoes-europeias-na-alemanha

[35] Disponível em: https://pt.euronews.com/my-europe/2024/07/18/franca-e-alemanha-apanhadas-por-grandes-redes-de-desinformacao-antes-das-eleicoes-europeia

> respeitados a liberdade e o pluralismo dos meios de comunicação social (Comissão Europeia, 2016).

Surgiram novas formas de interação social, novas perspectivas de consumo e novas profissões. Emitir opiniões sobre política, moda, música, educação, produtos e serviços passou a ser uma profissão. A publicidade chegou ao Facebook e aos *stories* do Instagram. São quinze segundos para cada story e um cachê que varia de acordo com a quantidade de seguidores, visualizações e engajamento. Há comunidades em prol a causa animal, social, há uma maior facilidade de denunciar crimes, injustiças e corrupção (Silva, 2025).

Não obstante, o ambiente online é propício para circulação e criação de informações falsas, manipuladas e outros conteúdos danosos, como o discurso de ódio que é o conteúdo que, como é chamado, incita o ódio à identidade de pessoas ou grupos (Saleem et al., 2017). Dessa forma, Romanini & Mielli, (2019, p. 38) afirmam que:

> No ambiente de intensificação da disputa política entre extremos ideológicos, com o ressurgimento de grupos de extrema direita ocupando de maneira ostensiva a esfera pública de debate no ambiente digital, esses setores têm levantado a bandeira da liberdade de expressão para defender seus discursos racistas, machistas, homofóbicos, e até fascistas. Têm usado a liberdade de expressão para defender o discurso de ódio e a criminalização dos movimentos sociais. (Romanini & Mielli, 2019, p. 38)

Para ilustrar a gravidade dessa total liberdade nas redes, citamos o caso publicado em 2024 de um jovem português que se tornou suspeito de incentivar homicídio através da plataforma Discord[36]. A investigação foi feita pela Unidade Contra Terrorismo que revelou atrocidades envolvendo o menido de 17 anos e outros jovens. Recorremos aqui aos trechos integrais da reportagem em nota do jornal Público:

> O detido, que será presente esta sexta-feira a tribunal para aplicação das medidas de coação, "criou e gere um grupo na plataforma Discord, onde se agruparam diferentes pessoas apologistas dos mesmos ideais e que pretendiam cometer actos semelhantes aos idealizados e propagados por aquele". "A PJ conseguiu já apurar que este tipo de condutas foram partilhados no grupo, incluindo transmissões ao vivo de agressões contra animais que levam à sua mutilação e morte, jovens a beber detergente e a auto mutilarem-se com objectos cortantes", realçou esta força policial. Segundo a PJ, na sequência destes comportamentos "veio a decorrer o ataque com arma de fogo (um revólver calibre 38) numa escola de Sapopemba, no Brasil, resultando na morte de uma jovem" de 17 anos.

A abordagem de liberdade irrestrita inicialmente delineada por Barlow tem despertado questionamentos sobre sua aplicabilidade nos dias atuais, gerando debates e reconsiderações. Como percebemos, à época

[36] Disponível em: https://www.publico.pt/2024/05/02/sociedade/noticia/detido-jovem-17-anos-suspeito-incentivado-homicidio-atraves-plataforma-discord-2089042

da declaração de Barlow não foi considerado os riscos de atividades de grandes empresas privadas neste meio.

Em razão disso, a premissa de uma liberdade de expressão absoluta no ciberespaço tem sido submetida há anos a uma análise crítica, ao reconhecer a necessidade de encontrar um equilíbrio entre a liberdade individual e a responsabilidade coletiva. Contudo, há uma série de questionamentos envolvidos com o processo da regulação do meio digital como a proteção de dados dos usuários (Rosa, 2019), entre outros pontos compreendidos durante a participação na Euromediapp Spring School que teve lugar em Veneza, em Abril de 2023[37], com o tema "European Democracy and Emerging Communication Orders". Estes outros pontos passam pela ponderação da validade e eficiência da autorregulação das plataformas; como garantir a transparência das *big techs;* como estabelecer uma concorrência mais justa entre as empresas; quais parâmetros para denunciar ou retirar uma página do ar; o que se pode regular; qual tipo de punição; como considerar a opinião pública neste meio. Logo, a discussão da regulação das plataformas digitais vem sendo tratada com cada vez mais atenção pela União Europeia.

Apesar da dificuldade de regulação, a União Europeia tem tentado articular um ambiente digital mais justo como o caso do plano de ação "eEurope 2005: an information society for all" (Commission of the European Communities, 2002) e o conjunto de regras para os serviços aprovadas mais recentemente (janeiro de 2022): Digital Service Act (DSA) e o Digital Markets Act (DMA)[38]

Em 2022 a EU lançou a proposta "European Media freedom act - Proposal for a Regulation and Recommendation" (European Commission, 2022) com o objetivo de regular serviços de comunicação social no mercado interno. De acordo com o documento, a proposta se baseia no "Plano de Ação para a Democracia Europeia, no qual a Comissão propôs um conjunto de medidas para promover a participação democrática, combater a desinformação e apoiar a liberdade e a independência dos meios de comunicação social" (p. 7) e afirma que "O presente regulamento não afeta a liberdade de expressão garantida às pessoas" (p. 21). Esta proposta passa por medidas de proteção e de garantia para um pluralismo desses meios no mercado interno. Dentre os artigos, o artigo 17.º: "Conteúdos de fornecedores de serviços de comunicação social em plataformas em linha de muito grande dimensão", aborda, por exemplo, as obrigações das plataformas digitais de grande porte em relação aos fornecedores de serviços de comunicação social. Se um fornecedor de comunicação social sentir que

[37] Participação na *Euromediapp Spring School* em 2023: https://euro*media*pp.org/events/spring-school-european-democracy-and-emerging-communication-orders/

[38] Disponível em: https://digital-strategy.ec.europa.eu/en/policies/digital-services-act-package

seus serviços estão sendo restringidos ou suspensos injustificadamente, ele pode solicitar um diálogo com a plataforma para resolver a questão de forma amigável e encontrar soluções para evitar suspensões no futuro. As plataformas devem então agir de boa fé para encontrar uma resolução. Além disso, as plataformas precisam divulgar informações anuais ao público sobre as restrições ou suspensões impostas a esses fornecedores, detalhando as razões para tais ações.

Em Portugal, em meados de julho de 2021 entrou em vigor a "Carta Portuguesa de Diretos Humanos na era digital"[39], a qual inclui o objetivo da proteção contra desinformação no ambiente digital. Esta carta, que está atribuída a Lei n.º 27/2021, indica que as entidades que pratiquem a desinformação podem ser denunciadas a ERC e que o estado apoia os verificadores de fatos (oficiais) e a criação de selos de qualidade produzidos por instituições fiáveis.

A regulação das mídias, através de governos democráticos, é importante em muitos aspectos, assim como para enfrentar a desinformação (Rosa, 2019). Deste modo, esta regulação faz parte do processo no combate à desinformação (Buckingham, 2019; Rosa, 2019), ação fundamental que já havia sido alertado por Frau-Meigs (2008) sobre a própria educação para a mídia. Nesse contexto, a literacia midiática surge então como um caminho para promover uma cultura de informação mais responsável, consciente e, assim, mitigar os efeitos da desinformação (Buckingham, 2019; Rosa, 2019; Abul-fadil, 2019; Carlsson, 2019; Ferrari et al., 2020; *UNESCO*, n.d.; UNESCO, 2022b; UNESCO, 2022a).

1.7 Desinformação em Portugal e o crescimento de discursos extremistas na Europa

Há mais de um século, mais precisamente em 1870, Portugal já experimentava o que era uma informação falsa com as cartas publicadas no "Diário de Notícias" sobre um suposto crime que na verdade não passava de uma história intitulada de "o mistério na estrada de Sintra"[40]. É evidente que os efeitos destas cartas não chegam perto da força que a desinformação tem nos dias de hoje. Com isso, nos deparamos com o relatório do IBERIFIER "Aspetos políticos e legais da desinformação em Portugal e Espanha" (Moreno-Castro et al., 2023), que traça um panorama real e preciso do percurso da desinformação no país.

Segundo o IBERIFIER, a guerra da Ucrânia é um tema recorrente das informações deturpadas virais que já circularam no país (Moreno-Castro et al., 2023). Os próprios meios de comunicação portugueses utilizaram imagens descontextualizadas para tratar do assunto. Uma grande parte desse conteúdo

[39] Disponível em: http://milobs.pt/carta-portuguesa-de-direitos-humanos-na-era-digital-em-vigor-a-partir-de-julho/
[40] Mais informações em: https://ensina.rtp.pt/explicador/fake-news-sao-mentiras-perigosas/

corresponde a traduções diretas, sendo que os tópicos principais foram: aumento do preço dos combustíveis e associação do partido comunista português a Rússia (Moreno-Castro et al., 2023). O relatório destaca ainda os três assuntos com mais informações enganosas que percorreram o país entre 2020 e 2023: crise inflacionista; eleições legislativas de 30 de janeiro de 2022; invasão da Ucrânia 2022 (Moreno-Castro et al., 2023).

Não é por acaso que o mesmo relatório afirma que a política é o campo mais propício para a produção e disseminação de desinformação em Portugal (Moreno-Castro et al., 2023), algo que também fica claro na investigação feita para o livro "Fábrica de mentiras: viagem ao mundo das fake news" (2019) de Paulo Pena. Pena (2019) explora de forma detalhada os bastidores de informações intencionalmente mentirosas partilhadas em Portugal, destacando o cunho político das mesmas. Como um dos exemplos, o jornalista relata o caso do "relógio de luxo":

> Há uma série de imagens a circular intensamente nas redes sociais. Numa delas, Catarina Martins, a coordenadora do Bloco de Esquerda, tem um círculo desenhado à volta do pulso e uma caixa do lado esquerdo, que explica uma parte da imagem possível de discernir – um suposto relógio. Diz a legenda da imagem tratar-se de um relógio de luxo suíço avaliado em 20,9 milhões de euros. A acusação vem em letras garrafais: "A maior fraude da política portuguesa depois de António Costa." A história é absolutamente falsa, avisa-nos o Bloco de Esquerda (BE) em resposta às nosssas perguntas. No entanto, a primeira vez que foi publicada, a imagem teve 875 partilhas no Facebook. (Pena, 2019, p. 29)

O autor afirma que este exemplo de desinformação é uma ideia importada de uma informação danosa que circulou no Brasil, acusando o político Fernando Haddad de algo muito semelhante (Pena, 2019, p. 30). A história se repete e o livro endossa ainda como a extrema-direita faz uso de discurso de ódio e da desinformação para crescer online (Pena, 2019).

A dinâmica desses conteúdos explica a sua popularidade, pois costumam apelar para as emoções (Moreno-Castro et al., 2023) e, não somente, a desinformação na política se vincula com as teorias da conspiração e distorção da realidade, fomentadas pelas bolhas da internet (Moreno-Castro et al., 2023).

Posto isto, no que toca o setor midiático português, é importante mencionar que o relatório "Análise do impacto da desinformação na política, economia, sociedade e questões de segurança, modelos de governança e boas práticas: o caso de Espanha e Portugal" (Baldi et al., 2023) aponta fragilidade econômica e falta de investimento público e profissional que, por sua vez, são falhas basilares propícias para o campo da desinformação. Além disso, o relatório explana o aumento dos discursos agressivos de partidos de extrema-direita no país (Baldi et al., 2023).

O extremismo se refere a um movimento substancialmente intolerante, fundamentado em domínio ideológico em desfavor dos demais, que ignora espaços plurais e inclusivos (Bötticher, 2017). Nesta vertente, ressaltamos a existência de grupos extremistas diversos no continente Europeu, seja de ideologia política de esquerda, direita ou grupos de extremismo terrorista (Mareš, 2007; Goertz, 2023; Rabasa & Benard, 2014). Com ênfase entre 1960 e 1990 o extremismo de esquerda, por exemplo, teve declínio a partir de medidas antiterroristas apoiadas ao atentado de 11 de setembro de 2001 nos EUA (Mareš, 2007). O movimento continua com menos força em toda Europa com outras formas de expressão, inclusive fazendo uso das redes digitais para fomentar seus discursos (Mareš, 2007).

No entanto, o movimento de extrema-direita na Europa está em destaque em anos mais recentes, devido o seu crescimento exponencial. Esta é, inclusive, uma preocupação pormenorizada no livro *O fim da vergonha: como a direita radical se normalizou* que aborda os caminhos dos discursos extremistas de direita no continente (Valentim, 2024). Uma vez que a Europa passou por duas grandes guerras e um encadeamento de situações, pregressas e pós-guerras, que evidenciaram os malefícios catastróficos e desumanos de políticas de direita radical, o que explicaria a crescente dessa ideologia novamente? É isso que Vicente Valentim busca responder através de pesquisas e correlações entre gráficos de entidades renomadas. Valentim investiga o crescimento dos apoiadores de extrema direita na europa e discute as suas transições em três fases: latência, ativação e revelação. O autor argumenta que estas fases fazem parte da teoria da normalização, processo social de normalizar estas ideias (Valentim, 2024).

Valentim defende que "normas sociais influenciam não só a decisão de uma pessoa votar ou se abster, mas também as preferências políticas específicas que essa pessoa expressa"(Valentim, 2024, p. 40). Assim, antes da criação do partido "Chega", Portugal se encontrava numa fase de latência, que se refere a incubação de ideias extremistas por parte dos adeptos por conta de vergonha ou de um juízo de valor (Valentim, 2024). Todavia, o país avançou dessa fase a partir da representação de uma figura política com essas ideias. A título de exemplo, com base em gráficos de estudos políticos e dados eleitorais oficiais, Valentim identifica e analisa que "as pessoas com ideias de direita radical se sentem mais à vontade em expressar publicamente essas ideias quando os partidos dessa idologia têm assento parlamentar." (Valentim, 2024, p. 127).

A normalização desses discursos é um processo que traz à tona um campo de possibilidades para demonstração de ideias preconceituosas e desinformação. Valentim elabora um gráfico com base "em dados do *coparative study of electoral systems* e no projecto POLDEM" (Valentim, 2024, p. 129) e identifica uma relação entre estes movimentos de extrema direita com atos xenofóbicos: "Quanto maior

é o voto declarado – e mais normalizada está a direita radical – maior é o número de protestos xenofóbicos no ano seguinte à eleição" (Valentim, 2024, p.128).

Portanto, acreditamos que a teoria da normalização é um esclarecimento para o que vem acontecendo em Portugal. O grupo neonazista "1143" liderado por Mário Machado, em poucos meses já criou mais de vinte grupos online, espalhando notícias falsas[41] com base em ideias avessas aos diretos humanos. De acordo com a reportagem, o grupo que admira figuras como o ditador Salazar, Hitler e o líder do partido Chega, André Ventura, está fortemente presente na rede social X e no Telegram. Nas redes disseminam ódio contra os imigrantes aclamando pela retirada de todos do país, fomentam discursos misóginos, defendem uma europa "branca", transmitem ideias racistas e incentivam pessoas com as mesmas ideias a irem para as ruas.

Assim como a teoria da normalização, todos os eventos positivos e negativos decorrem através de processos. Portugal ainda não passou por uma campanha política organizada de desinformação (Moreno-Castro et al., 2023), tal como vimos nos Estados Unidos ou no Brasil, mas se encontra em um processo que requer atenção e mais esforços contrários aos eventos desinformativos que já apresenta. Existe uma lacuna de legislações específicas para o país, para que englobe pontos incomuns do desenvolvimento da desinformação que cada cultura possui. Há também necessidade de uma coordenação para os serviços digitais e uma maior cooperação entre entidades para o combate à desinformação e promoção da literacia midiática (Moreno-Castro et al., 2023).

Síntese final

O consumo de informações online, a desordem informacional, a economia da atenção e as mudanças nos padrões dos meios de comunicação representam pilares essenciais na compreensão do processo de desinformação. Esta discussão não apenas é relevante para decifrar a complexidade desse fenômeno, mas também é fundamental para entender o papel do ambiente online no recorte proposto desta investigação.

As mudanças nas formas de interação, consumo e expressão trazem consequências para vários níveis da sociedade e estimulam a necessidade de estarmos quase sempre conectados. Criamos uma dependência autoexplicativa aos ecrãs, algo vívido que se baseia nas facilidades encontradas nesse mundo digital. A crescente interdependência entre nossas vidas e a Internet, indica como essa rede se

[41] Mais informações em: https://www.jn.pt/6697860352/milicia-de-mario-machado-espalha-odio-na-net-e-cria-nucleos-de-norte-a-sul/

tornou uma parte integral de nossa existência moderna. Por isso, as novas transformações na comunicação, possibilitadas através da tecnologia, chamam atenção e estão sendo discutidas veementemente no âmbito científico incluído.

O mundo digital possibilitou outros níveis de acolhimento social, onde as pessoas procuram conforto nas suas ideias e a manutenção da verdade dos seus próprios ideais. A verdade, que pode ter sido sempre relativizada de acordo com a realidade de cada indivíduo, ganhou novas proporções e significado com o ciberespaço. Indivíduos com "verdades semelhantes" se conectam ao redor do globo e se movimentam no sentido de reforçá-la. As gradações da verdade encontradas referem questões primárias que servem de reflexão para a convivência do mundo com as problemáticas do mundo digital. O diálogo entre verdades individuais divergentes é um grande desafio o qual simboliza que não há um consenso sobre fontes e leituras, pois o mundo virtual possibilitou a identificação entre pares ao redor do mundo, a circulação e criação de qualquer tipo de conteúdo e terminou por relativizar informações precisas (por vezes chamadas também de verdadeiras e, talvez, por isso sejam ainda mais relativizadas). Além disso, somos bombardeados com todo tipo de informações a cada segundo e não é necessário muito mais do que isso para uma notícia falsa e/ou afins se tornar credível e viral.

As organizações procuram entender profundamente o nosso processo de decisão e emoções a partir do nosso comportamento na internet, a partir dos nossos dados públicos e supostamente privados. Esta nova forma de propaganda inclui um viés de manipulação das nossas emoções para capturar nossa atenção e este é um motivo robusto para entendermos melhor a importância da regulação das mídias digitais, a proteção de dados e as nossas emoções.

No decorrer da investigação realizada para este capítulo, foi possível perceber que a problemática da desinformação se apresenta como algo alarmante no século XXI, pois suas consequências podem ser observadas em vários níveis sociais. Compreendemos também que dissolver a desinformação é praticamente impossível, pois como não se trata de um fenômeno novo, verificamos que é algo que está presente na história da humanidade. O que há de diferente atualmente é o meio online, utilizado como uma ferramenta, que potencializa ao máximo o poder da manipulação da opinião pública, fazendo uso da desinformação para tal.

Uma série de acontecimentos propiciam o agravamento da desinformação, como a ascensão do uso das redes socias para inúmeras funções inclusive como veículo de notícia, a forma de desenvolvimento das plataformas para prender a atenção dos usuários e rentabilizar seus produtos, o envolvimento emocional

do usuário com o conteúdo que consome e a descredibilização das organizações tradicionais competentes na saúde, educação e nos meios de comunicação.

Compreendemos que a realidade do mundo virtual irá progredir junto a humanidade, assim como a desinformação. Deste modo, considerando o poder da internet e o fato da sua permanência na vida em sociedade, não diminuindo a importância de ações diretas de regulação ao digital, esta investigação seguirá a linha de pensamento que é preciso criar formas de lidar com esta realidade capacitando as pessoas. Por isso, este caminho será apresentado e discutido como sustentáculo no próximo capítulo.

Capítulo 2.

“A mídia entre nós” e o mérito da Literacia Midiática como instrumento de combate à desinformação

2.1 “A mídia entre nós”

Em *A sociedade do espetáculo* Guy Debord disserta sobre a entrada nada discreta dos meios de comunicação na vida da sociedade e como isso nos afeta (Debord, 2003). Essa ideia, que advém desde antes da criação da internet, tem o significado de que as mídias impulsionam representações que impactam profundamente as nossas escolhas e modos de ser e de viver, apresentando constantemente um espetáculo imagético como mecanismo do sistema capitalista (Debord, 2003). Também antes da internet, McLuhan, por sua vez, reflete sobre o atravessamento absoluto dos meios de comunicação na vida das pessoas, ao afirmar: “Nenhuma compreensão da mudança social e cultural é possível sem um conhecimento de como os meios operam como ambientes” (Mcluhan, 1964, p. 27). O pensamento dos dois autores parece um prelúdio do meio digital, antecipando reflexões importantes para anos mais recentes.

Debord expressa a profunda frustração em um mundo midiatizado onde se confunde o que é verdadeiro e falso, onde a autenticidade fica cada vez mais sem espaço, onde o domínio econômico molda os caminhos das massas através de entretenimento (Debord, 2003). Já McLuhan afirma que os meios são extensões das nossas capacidades (Mcluhan, 1964; McLuhan & Fiori, 2011) e nos convida a refletir sobre algo que, muitas vezes, passa despercebido no cotidiano. Frequentemente não reconhecemos a dimensão do espaço que esses meios ocupam em nossas vidas e, na esteira dessa ideia, não reparamos que eles já fazem parte de nós. As afirmações “o livro é uma extensão do olho” e “a circuitação eletrônica uma extensão do sistema nervoso central” exemplificam esse vínculo profundo, revelando o envolvimento físico e sensorial que tais meios provocam (Mcluhan, 1964, págs 34 a 41; McLuhan & Fiori, 2011). Não se trata apenas de uma conexão prática, mas de uma relação quase intrínseca, na qual essas extensões moldam nossas ações, percepções e emoções (McLuhan & Fiori, 2011; Mcluhan, 1964).

Os meios de comunicação social exercem um poderoso impacto sobre a maneira pela qual percebemos, compreendemos e experienciamos o mundo que nos cerca (Mcluhan, 1964). Ao desempenhar um papel

proeminente na disseminação de informações, imagens e narrativas, esses veículos moldam ativamente nossas perspectivas individuais e coletivas (Mcluhan, 1964). Eles efetivamente influenciam a lente através da qual exploramos e decodificamos a realidade complexa em que estamos imersos, quando, por exemplo, apresentam eventos, ideias e questões (Mcluhan, 1964). Dessa maneira, a interação constante com os meios de comunicação não apenas nos informa, mas também pode conduzir as nossas interpretações (Schwartz, 1995; Mcluhan, 1964; McLuhan & Fiori, 2011).

Sendo assim, com o poder de incentivar comportamentos, as mídias estimulam emoções diversas. Essas dinâmicas persuasivas dos meios de comunicação são vistas por McLuhan (1964) como uma forma de domínio:

> não há dúvida de que estamos chegando bastante próximos de um mundo controlado automaticamente, a ponto de podermos dizer: "menos seis horas de rádio na Indonésia, na próxima semana, senão haverá uma grande queda no índice de atenção literária." Ou: "programemos vinte horas a mais de TV na África do sul, na próxima semana, para esfriar a temperatura tribal, elevada pelo rádio da última semana." Culturas inteiras podem agora ser programadas, no sentido de que seu clima emocional se mantenha estável, assim como já começamos a saber alguma coisa sobre a manutenção do equilíbrio nas economias comerciais do mundo. (Mcluhan, 1964, págs 45 e 46).

Sob o olhar dessa relação estreita, nos deparamos com a obra *Mídia: o segundo Deus* de Tony Schwartz (1995) que faz uma analogia sobre a divindade Deus e a divindade mídia. O autor esclarece que o consumo das mídias se tornou prática frequente do cotidiano social e, mais ainda, as mídias passaram a ser oniscientes.

> São óbvias as semelhanças dos sentimentos das pessoas em relação a Deus e as atitudes das mesmas quanto aos meios de comunicação, como demonstrado nas declarações abaixo, feitas a partir de entrevistas que realizei – cujo assunto era religião – no início dos anos 60 para o programa de televisão "Lamp Unto My Feet": Mulher: "eu nunca me sinto só porque Deus está comigo." Criança: "Deus está em toda a parte, e não sei como ele consegue."
>
> As declarações que se seguem foram extraídas de entrevistas que realizei em 1967, durante uma pesquisa sobre meios de comunicação: Mulher: "Eu nunca me sinto só porque tenho meu rádio e minha televisão." Criança: "Os mesmos programas estão em vários lugares." (Schwartz, 1995, págs. 19 e 20).

Apesar de ser necessário considerar a complexidade e a diversidade das experiências humanas em relação a Deus e aos meios de comunicação, as declarações relatadas por Schwartz sugerem paralelos notáveis entre estes dois domínios. A citação da mulher, que expressa a sensação de não estar sozinha devido à presença de Deus, é espelhada pela afirmação posterior sobre a companhia proporcionada pelo rádio e pela televisão. Da mesma forma, a observação da criança sobre a onipresença de Deus encontra

uma analogia interessante na percepção dos programas midiáticos como estando "em vários lugares". Essa presença marcante reflete em muitos campos sociais.

Ainda na década de 1990, Schwartz intitula a sociedade de “pós-literária” devido uma reorganização comunicativa a qual as mídias conseguiram transformar as formas de interação e consumo (Schwartz, 1995). Junto a isso, há uma expansão de acesso a informação influenciada já pela internet e uma participação mais ativa na informação, isto é, todos com acesso aos meios de comunicação passaram a se apropriar de informações, contá-las e replicá-las com mais rapidez e propriedade (Schwartz, 1995). Esta participação ativa é também diagnosticada por Henry Jenkins ao definir uma cultura participativa como uma união dos papeis de produtores e comunicadores por parte dos indivíduos que criam, produzem, reinterpretam e engajam nas diversas mensagens midiáticas (Jenkins, 2006). Jenkins refere ainda que há uma convergência entre a interação de usuários, produtores e tecnologias que envolvem transformações nos modos de produção, distribuição e consumo de conteúdo (Jenkins, 2006). Estas transformações passam pelas novas formas de interações sociais mediadas pelas tecnologias digitais e redes sociais, a exploração econômica de diversas plataformas, a circulação global dos conteúdos midiáticos e as transformações dos utilizadores de passivos para ativos na produção e compartilhamento de diversos conteúdos (Jenkins, 2006).

Ao entrar em todos os âmbitos da vida das pessoas as mídias proporcionaram mudanças significativas, inclusive nos valores sociais El-Khateeb (2008, p. 184). Este é um meio capaz de construir e reiterar distintos discursos, inclusivos ou exclusivos podendo reforçar ou não estereótipos ou discutir de forma justa as problemáticas das minorias (Barbosa, 2012). Eles funcionam como um recurso da sociedade que pode ser utilizado tanto para pautas educativas, quanto para manipulação de opinião pública (Barbosa, 2012).

As mídias fazem parte do percurso de uma cidadania inclusiva e, claramente, têm o poder de incentivá-la (Barbosa, 2012). Por esta razão, Barbosa (2012) defende que as mídias incentivem, por exemplo, dar espaço à voz dos imigrantes nos meios de comunicação, como uma forma de combater estereótipos e construir uma compreensão mais autêntica e precisa sobre eles.

> a inclusão da voz dos imigrantes nas construções informativas dos meios de comunicação, dado ser importante para evitar estereótipos identitários negativos e para ficarmos a saber, de maneira mais credível, o que são do ponto de vista cultural. Só um conhecimento sério e rigoroso dos imigrantes pode levar ao reconhecimento e isso, manifestamente, requer a integração da sua voz, da sua palavra, das suas narrativas, nas peças informativas dos principais meios de comunicação (Barbosa, 2012, p. 238).

Com a importância dos meios de comunicação e da sua capacidade de influenciar as pessoas, a política faz uso desse ambiente como um recurso (Santos, 2008). Desse modo, Santos (2008) destaca enfaticamente o impacto dos meios de comunicação na configuração do cenário político europeu e relembra do seu papel, primordial, desempenhado durante as eleições de 1994 na Itália, que levou o candidato Sílvio Berlusconi ao êxito. O autor menciona que até a quantidade de vezes que o bloco o qual Berlusconi fazia parte (centro-direita) detinha vantagens:

> as percentagens de citações dos dois blocos políticos em 6 jornais e em 6 telejornais, durante a campanha (primeira semana e última semana, respectivamente) chegaremos à mesma conclusão: Centro-direita: 55,34% e 64,88%; Centro-esquerda: 22,07% e 23,62%. Estes dados são esmagadores, ferem profundamente os princípios da imparcialidade, da neutralidade e do equilíbrio e demonstram que as mídias podem, de fato, fazer a diferença, provocando, como demonstrou Lucas Ricolfi, uma deslocação de cerca de 4 milhões de votos em cerca de 40 milhões de eleitores (Santos, 2008, p. 88 e 89).

Neste caso em específico, a compilação dos números apresentados por Santos (2008) revela um direcionamento a favor do viés ideológico centro-direita, com um aumento das citações ao longo do tempo, enquanto o viés centro-esquerda manteve uma presença comparativamente menor. As menções às percentagens citadas revelam disparidade e suscitam questões concernentes à imparcialidade, neutralidade e equilíbrio da cobertura midiática. Ou seja, há uma sugestão da relevância crítica do papel das mídias no molde da percepção política e no processo democrático.

As máximas de ""dever da informação", "neutra", "independente", "apartidária" e "a-ideológica"" (Fonseca, 2011, p. 42) são expostas como elementos inalienáveis da missão dos meios de comunicação. No entanto, na prática, sua concretização não se manifesta como uma constante inquestionável. Isso se deve, em grande parte, à complexa realidade em que os meios de comunicação operam. Em virtude de que muitos desses meios são mantidos por empresas de natureza privada, os interesses comerciais e privados inevitavelmente permeiam a integralidade da programação de cada veículo de comunicação. Essa dinâmica, inerente ao contexto empresarial, muitas vezes coloca em tensão os ideais de imparcialidade e independência preconizados pela teoria. Com isso, a presença de interesses privados lança uma sombra sobre a plena realização dos princípios estabelecidos, provocando uma reflexão crítica sobre a interseção entre os objetivos informativos e os incentivos comerciais que constituem a paisagem midiática (Fonseca, 2011).

Por outro lado, ainda que exista a possibilidade de enviesamento, as mídias são uma parte substancial da democracia (Ramonet, 2013b; Fonseca, 2011). Os poderes legislativo, executivo e judiciário, compõem, teoricamente, o sustentáculo identificado de uma democracia. Porém, os mesmos poderes

não estão ilesos à arbitrariedade, o que escancara uma certa fragilidade nos componentes mais significativos do estado democrático (Ramonet, 2013b). Por isso, Ramonet, (2013b) emprega o conceito "quarto poder" para retratar a relevância dos meios de comunicação como parte do processo democrático. Essa analogia ressalta o papel fundamental que os meios de comunicação desempenham na configuração da opinião pública, na disseminação de informações e no monitoramento das atividades governamentais.

Ramonet nos recorda os primeiros governos democratas que surgiram nos Estados Unidos (1776) e na França (1789) e, ainda assim, "tinham leis que consideravam lícita a escravidão" (Ramonet, 2013b, p. 62), como forma de ilustrar a importância das mídias como criador de opinião pública e transmissor dos diversos sentimentos dessa opinião face os acontecimentos sociais. Assim, o quarto poder expressa "um contrapeso aos poderes legítimos da democracia" (Ramonet, 2013b, p. 65), mas é importante observar a problemática por trás dessa. Talvez, os meios de comunicação não devam ser considerados um "quarto poder" no mesmo sentido que os poderes legislativo, executivo e judiciário, pois não são instituições governamentais e muitas vezes são influenciados por interesses comerciais ou políticos (Ramonet, 2013ª; Ramonet, 2013b). Por isso, a realidade construída das mídias nos leva a refletir sobre as suas motivações para tal, ou melhor ainda: "quem critica o poder mediático?" (Ramonet, 2013b, p. 66). Logo, consideramos que esta é, de fato, uma expressão da sua relevância, bem como um lembrete da necessidade de manter um olhar crítico sobre seu papel na sociedade.

Saber criticar o que assistimos é fundamental e Schwartz relembra, de maneira perspicaz, que nossa interação com programas televisivos implica, invariavelmente, na imersão numa construção gravada: "todas as vezes que assistimos um programa de televisão estamos envolvidos com uma gravação. O noticiário da TV não é uma realidade natural, mas uma realidade construída" (Schwartz, 1995, p. 55).

As mídias entre nós são uma espécie de membro do nosso corpo, o qual faz parte da nossa vida e que convivemos muitas vezes sem ao menos perceber a sua função. Com o contexto digital, passamos por mais transformações, conforme já pontuamos, e continuamos com uma forte conexão com as mídias. Esta relação se fortaleceu ao empoderar mais pessoas a serem meios/membros de comunicação (Silveira et al., 2017). As pessoas com acesso a internet passaram a ter um grande espaço para acessar outras culturas, divulgar informações e expressar suas opiniões sobre qualquer tema, inclusive sem conhecimento para tal (Jin, 2019; Silveira et al., 2017). As mídias digitais proporcionaram também uma oportunidade de engajamento cívico que tem sido experenciada por jovens, como mostra pesquisa conduzida no Paquistão e Indonésia (Saud et al., 2023). Estes jovens utilizam as plataformas também

para fins políticos e encontram nesse espaço uma maneira de se expressar e explorar a construção de grupos com o mesmo objetivo (Saud et al., 2023). Formas de interação, acesso à informação, culturas, globalização, todas essas esferas têm sido afetadas pelas plataformas digitais (Jin, 2019; Machado, 2023).

Portanto, o atravessamento das mídias se perpetua. Na forma analógica ou digital, permanecemos sendo impactados por estes meios de comunicação. Ao conquistar o meio online ficamos fascinados com o poder que o digital nos concedeu e, diante desse entendimento, precisamos recuar ao pensamento de Maffesoli (1979, p.26) sobre as tecnologias: "pode-se dizer, quanto ao que concerne à pós-modernidade, que é a tecnologia que favorece um real reencantamento do mundo.". Mesmo consciente do grande horizonte sobre tecnologia referido por Maffesoli, é válido também constatar que, talvez, esse encanto não permitiu o devido preparo da sociedade para ascensão das mídias digitais.

À vista disso, a construção da realidade midiática exerce um impacto significativo na maneira como percebemos e construímos a nossa própria visão da realidade. Por isso, se vemos parte do mundo através das mídias, dependemos das formas como as informações são selecionadas, dos momentos em que são transmitidas e dos motivos pelos quais determinados conteúdos são priorizados em detrimento de outros. É, então, evidente a necessidade urgente de desenvolver uma proficiência crítica para reagir a essas decisões externas que nos influenciam e atravessam diariamente.

2.2 Literacia midiática: contexto e definição

A literacia em sua gênese foi compreendida como a capacidade de escrita e leitura[42], contudo, a evolução social destacou a necessidade de competências em várias outras esferas. Sob o olhar desse estudo, nos direcionamos para a necessidade do entendimento das dinâmicas dos meios de comunicação, a interpretação crítica das mensagens transmitidas e a capacidade de navegar pelas complexidades da informação como sendo elementos essenciais da literacia moderna. Assim sendo, trazemos o conceito de uma das aprendizagens mais estudadas para lidar criticamente com os diversos meios de comunicação.

Na perspectiva dos resultados da National Leadership Conference on Media Literacy, a literacia midiática pode ser definida como: "a capacidade de um cidadão de acessar, analisar e produzir informações para resultados específicos." (Aufderheide, 1992, p. 6) e ainda "A Literacia para as mídias [...], avalia, analisa e produz tanto para as mídias impressos quanto para os eletrónicos. O objetivo fundamental da Literacia

[42] Disponível em: https://unescoportugal.mne.gov.pt/pt/temas/educacao-para-o-seculo-xxi/alfabetizacao-para-todos

para as mídias é a autonomia crítica em relação a todas mídias." (Aufderheide, 1992, p. 9). Segundo a entidade reguladora de comunicação britânica (Ofcom), a literacia midiática se refere a "capacidade de acessar, entender e criar comunicações numa variedade de contextos." (Ofcom, 2023, p. 4). Já o artigo 11º da recomendação da comissão europeia de 20 de Agosto de 2009 sobre literacia midiática no ambiente digital, a define como "a capacidade de aceder as mídias, de compreender e avaliar de modo crítico os diferentes aspectos das mídias e dos seus conteúdos e de criar comunicações em diversos contextos."[43]. Acolhendo estas definições, notamos que este é um campo interdisciplinar que combina educação, comunicação e análise crítica.

Este campo multitarefa teve seu impulso em meados dos anos 1920, quando o pedagogo francês, Célestin Freinet, começou a implementar em sala de aula aprendizagens transversais às vidas cotidianas dos seus alunos. Consciente das consequências das mídias para a sociedade, o professor passou a incluir atividades sobre os meios de comunicação nas aulas acreditando que tal técnica condizia com o desenvolvimento de uma "escola moderna" (Clandfield & Sivell, 1990). Assim, Freinet se tornou um dos primeiros estudiosos a se preocupar em trazer esta dinâmica para o ensino escolar (Clandfield & Sivell, 1990).

Entretanto, foi com a declaração de Grünwald, em 1982, considerada um marco por ser a primeira a evidenciar a importância do tema e criar caminhos para diretrizes posteriores, que a noção de educar para as mídias passou a ser considerada indispensável diante do aumento gradual do consumo dos meios de comunicação e seu impacto na vida da sociedade (*Declaração de Grünwald*, 1982).

O efeito desta educação é uma competência multifuncional perante todos os tipos de mídia (*Declaração de Grünwald*, 1982) que aparece na literatura de várias formas. Em 1989, por exemplo, o comitê da American Library Association (ALA) nomeou o *outcome* da educação para as mídias como "literacia informacional", no entanto, com o passar dos anos, o conceito foi agregando outras nomenclaturas. Hobbs (2011) refere a habilidade da seguinte forma: "Literacia Midiática e Digital", sendo que esta literacia surge na literatura com designações distintas, "Educação para as mídias outros como Literacia Mediática, Educação para a Comunicação ou Literacia Digital. Em países da América Latina são ainda frequentes as designações Alfabetização Mediática e Educomunicação." (Pinto *et al.,* 2011, p. 21).

[43] Disponível em: https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2009:227:0009:0012:PT:PDF

A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) defende a junção das palavras mídia e informação para intitular a habilidade, pois, segundo a organização, são aprendizados distintos:

> Por um lado, a alfabetização informacional enfatiza a importância do acesso à informação e a avaliação do uso ético dessa informação. Por outro, a alfabetização midiática enfatiza a capacidade de compreender as funções da mídia, de avaliar como essas funções são desempenhadas e de engajar-se racionalmente junto às mídias com vistas à autoexpressão. (UNESCO, 2013).

Cabe reforçar que os conceitos empregados para denominar a literacia em causa são pontos convergentes (UNESCO, 2013; Pereira & Toscano, 2021), portanto não excludentes. A própria UNESCO refere que há a linha de pensamento a qual a literacia informacional é uma parte do todo da literacia midiática (UNESCO, 2013), sendo que a literacia midiática engloba todos os tipos de mídia, dos analógicos aos digitais (Tornero & Varis, 2010). Com isso, optamos por utilizar, maioritariamente, o termo literacia midiática (LM) ao longo deste estudo, considerando que a LM inclui as questões informacionais, digitais e midiáticas requeridas fortemente nos esforços para diminuir a desinformação e seus efeitos. Além disso, salientamos aqui palavras de Pereira & Toscano, 2021, p. 14 classificadas como primordiais para esta investigação:

> Constituem, pois, duas áreas de literacia que se cruzam, complementam e até se contaminam. Não obstante, podemos distinguir a primeira por se focar mais nos conteúdos mediáticos e englobar na análise crítica a própria indústria mediática e os seus efeitos sobre os atores sociais. Há questões que estão para além da informação e que são específicas da Literacia Mediática: o que é que se passa para além dos ecrãs? Das redes sociais? Que interesses servem? Como funcionam os algoritmos? De que modo condicionam a informação que recebemos? Que propósitos são os de quem informa? Como funciona a indústria das mídias? Como é construída a realidade através das mídias? Que efeitos produzem sobre a opinião, a visão do mundo e as atitudes e práticas dos públicos e dos cidadãos em geral? (Pereira & Toscano, 2021, p. 14)

A LM vem sendo tratada com mais ênfase no continente europeu desde 2015[44] com a assinatura da Declaração de Paris, assinada pela Comissão Europeia e pelos ministros da Educação da União Europeia, após os atentados terroristas em Paris e Copenhague (Eurydice, 2017; *Comissão Europeia*, 2015).

> A nível da UE e dos Estados-Membros, as medidas a implementar focam-se em quatro domínios identificados na Declaração, sublinhando assim a importância da educação para a cidadania. Estas áreas são: (i) garantir que as crianças e os jovens adquirem competências sociais, cívicas e interculturais mediante a promoção de valores democráticos e dos direitos fundamentais, da inclusão social e da não-discriminação,

[44] Mais informações em: https://ec.europa.eu/info/strategy/priorities-2019-2024/new-push-european-democracy/european-democracy-action-plan/strengthened-eu-code-practice-disinformation_pt

> bem como da cidadania ativa; (ii) incentivar o pensamento crítico e a literacia mediática; (iii) promover a educação das crianças e jovens de meios desfavorecidos; e (iv) promover um diálogo intercultural através de todas as formas de aprendizagem, em cooperação com outras políticas e partes interessadas pertinentes (Eurydice, 2017, p. 17).

Portanto, trata-se de uma habilidade condicionante para um empoderamento informativo e crítico da sociedade e pode contribuir para as ações civis dos indivíduos:

> O empoderamento das pessoas por meio da alfabetização mediática e informacional (AMI) é um pré-requisito importante para fomentar o acesso equitativo à informação e ao conhecimento e promover meios de comunicação e sistemas de informação livres, independentes e pluralistas. A literacia mediática e informacional reconhece o papel principal da informação e das mídias em nossa vida cotidiana. [...] Encontra-se no cerne da liberdade de expressão e informação - uma vez que capacita os cidadãos a compreender as funções das mídias e de outros provedores de informação, a avaliar criticamente seu conteúdo e a tomar decisões informadas como usuários e produtores de informação e *media*. ("UNESCO").

Para Buckingham, (2003, p. 36) necessariamente a LM envolve "conhecimento, habilidades e competências para utilizar e interpretar as mídias". Este é o resultado da educação para as mídias, que tem como principal objetivo desenvolver o pensamento crítico e a participação ativa (Buckingham, 2003). O autor ressalta também a extrema importância da compreensão da LM sendo uma matéria multifacetada, porém que não envolve a educação para o uso da tecnologia (Buckingham, 2003):

> A educação para as mídias não consiste em usar as mídias ou a tecnologia como ferramentas, como auxiliares de ensino ou mesmo como dispositivos de coleta de dados. Não se trata de alertar os jovens contra as várias formas de "mau comportamento" que as mídias incentivam. Tampouco se trata simplesmente de desenvolver habilidades técnicas ou de oferecer aos jovens oportunidades de se expressarem por meio das mídias. Em vez disso, como pretendo explicar, está centralmente preocupado com o desenvolvimento da compreensão crítica (Buckingham, 2019, p. 16).

Perante o exposto, o objetivo central da educação para as mídias é promover o pensamento crítico sobre como as informações são produzidas, filtradas, disseminadas e consumidas, possibilitando a compreensão das mensagens, a identificação dos valores e as ideologias subjacentes, e o reconhecimento dos impactos dessas mensagens na sociedade. Esta é uma habilidade para que o indivíduo deixe de consumir os conteúdos de forma passiva e crie um olhar crítico, como um filtro, capaz de criar conclusões próprias (Potter, 1998; Pereira, 2000). Dessa forma, a educação para as mídias capacita os indivíduos a se tornarem cidadãos críticos, conscientes e ativos no contexto de uma sociedade mediada e digitalizada (Buckingham, 2019).

2.3 Pontos chave para o desenvolvimento da literacia midiática

Como uma habilidade multifacetada, a LM surge na literatura com aspectos específicos para as bases do seu desenvolvimento. A título de exemplo, no que toca a ideia de como assegurar uma implementação eficaz e fomentar um ambiente propício à LM, Frau-Meigs (2008) delineia uma série de estratégias. Entre essas estratégias, está o incentivo à realização de pesquisas nacionais, que permitem mapear necessidades específicas, identificar lacunas existentes e avaliar o impacto de iniciativas já em andamento. A socióloga defende também a necessidade de desenvolvimento de um programa completo de LM e recompensar as melhores práticas nesse sentido (Frau-Meigs, 2008, 174).

Já sobre de que forma tratar do tema, a American Library Association (ALA) quando intitulou a habilidade como literacia informacional, sugere quatro aspectos chave: "capacidade de reconhecer quando a informação é necessária e localizar, avaliar e usar efetivamente as informações necessárias" ("American Library Association," 2000, p. 15). A mesma associação indica que a "competência em alfabetização informacional estende o aprendizado além dos ambientes formais de sala de aula" e "aumenta a competência dos alunos em avaliar, gerenciar e usar informações" ("American Library Association," 2000, p. 4). Buckingham, (2003), por seu turno, destaca a necessidade de compreender aspectos fundamentais no estudo e na análise crítica dos meios de comunicação. Esses aspectos fornecem um arcabouço analítico que permite explorar como as mídias operam, influenciam a sociedade e interagem com as audiências:

→ "Produção: tecnologias utilizadas; práticas profissionais; indústria – a quem pertence e como lucra; conexões entre as mídias; regulamentação; distribuição e circulação; acesso e participação;

→ Linguagem: significados; convenções – como a linguagem se torna aceita; códigos; gêneros; escolhas – efeitos das escolhas dos tipos de linguagem; combinações; tecnologias;

→ Representação: realismo; como as mídias contam a verdade; presença e ausência; viés e objetividade; estereotipagem – como representam certos grupos; interpretações; influências;

→ Audiências: público-alvo; direcionamento; uso – como as audiências usam as mídias; sentido; prazeres – o que a audiência gosta e não gosta; diferenças sociais." Buckingham, (2003, págs. 54-60).

Para a UNESCO a LM é o cerne de cinco leis[45] que refletem princípios fundamentais e norteiam a compreensão, o engajamento e a responsabilidade em relação à informação, comunicação, tecnologia e mídia na sociedade contemporânea. Cada uma dessas leis aborda um aspecto crucial da literacia midiática, ressaltando a importância de uma abordagem crítica e reflexiva para a utilização dessas ferramentas. São elas:

→ "Lei 1: Informação, comunicação, biblioteca, mídia, tecnologia, internet e outras formas provedoras de informação são para o uso do engajamento cívico crítico e desenvolvimento sustentável. Elas são iguais em estatura e nenhuma é mais relevante que outra ou deve ser tratada como tal;

→ Lei 2: Todo cidadão é um criador de informação/conhecimento e tem uma mensagem. Eles devem ser empoderados a acessar informações/conhecimentos novos e a expressarem-se. A alfabetização midiática e informacional é para todos – homens e mulheres igualmente – e um elo com os direitos humanos;

→ Lei 3: Informação, conhecimento e mensagem não são sempre de valor neutro, ou sempre independente de preconceitos. Qualquer conceitualização, uso ou aplicação da AMI deve fazer essa verdade transparente e compreensível a todos os cidadãos;

→ Lei 4: Todo cidadão quer saber e entender informações, conhecimento e mensagens novas, assim como comunicar-se, mesmo se ele/ela não está ciente, admite ou expressa que ele/ela quer. Seus direitos, entretanto, nunca devem ser comprometidos;

→ Lei 5: Alfabetização midiática e informacional não é adquirida de uma só vez. São experiências e processos vividos e dinâmicos. Ela é completa quando inclui conhecimento, competências e atitudes: quando cobre acesso, avaliação, uso, produção e comunicação de conteúdos de informação, midiáticos e tecnológicos."

As leis apresentadas pela UNESCO, além de cumprirem com o papel de reafirmar a importância do tema, conecta a LM com os direitos humanos e com um empoderamento para os cidadãos que pode contribuir para a sociedade como um todo. Estas leis também parecem como direcionamentos para operacionalização da LM. A Lei número cinco, por exemplo, endossa a necessidade gradual de educação sobre esse tema e, consequentemente, define a LM como um processo.

[45] Disponível em: http://www.unesco.org/new/en/communication-and-information/*media*-development/*media*-literacy/mil-as-composite-concept/

Além disso, existem competências essenciais a serem adquiridas no caminho para a LM. As competências podem ser definidas como a capacidade de reconhecer elementos nas mensagens e seus significados (Potter, 2004). São desenvolvidas durante a infância e, de acordo com o mesmo autor, uma vez que o conhecimento das competências seja adquirido, se tornam automáticas nas ações dos indivíduos (Potter, 2004).

Potter (2004) utiliza o termo "referente" ao invés de "símbolo" para assingelar a definição das competências da LM que, segundo o autor, são três: reconhecimento de referentes (tipos de letra, formas, dimensões, músicas, efeitos entre outros); reconhecimento de padrões (detalhes como uma nota numa melodia, uma palavra numa frase e reconhecer as conexões entre os elementos como a relação das ações às consequências de um personagem); e a relação entre os significados e os referentes (Potter, 2004).

Por outro lado, ao contrário da automatização das competências, temos as habilidades que fazem parte da LM (tabela 1) e que requerem um pensamento ativo (Potter, 2004):

Tabela 1

Habilidades da literacia midiática

Habilidade	**Tarefa**
Análise	Repartir uma mensagem em elementos significativos
Avaliação	Julgar o valor de um elemento, através da comparação do elemento com critérios
Combinação	Determinar quais elementos são semelhantes e quais são diferentes
Indução	Deduzir padrões através de pequenos elementos e generaliza-los para outros elementos do conjunto
Dedução	Utilização de princípios gerais para explicar particulares
Síntese	Montar elementos em uma nova estrutura

Abstração	Criar uma descrição breve, clara e precisa, capturar a essência de uma mensagem num número menor de palavras do que a própria mensagem

Fonte: Theory of media literacy: a cognitive approach (Potter, 2004 p. 124)

De acordo com Potter (1998) existem dois grupos principais de habilidades no desenvolvimento da LM. O primeiro é direcionado para a aprendizagem infantil, o qual se refere a habilidades básicas frente às mídias como ler, ouvir e ver. Já o pensamento crítico faz parte do conjunto de habilidades mais avançadas, as quais o autor sugere que são direcionados a um público com uma faixa-etária maior, como os adolescentes (Potter, 1998). Como as mídias dispõem de uma saturação de mensagens (Potter 1998), ambas as habilidades precisam ser desenvolvidas detalhadamente considerando as particularidades que as mídias publicam, como os símbolos e seus significados e a interpretação de dados. É necessário também promover não só habilidades técnicas, mas, sobretudo, capacidades reflexivas, éticas e criativas (Frau-Meigs, 2008). Isso inclui preparar os indivíduos para navegar em um ambiente digital em constante mudança (Frau-Meigs, 2008).

Adicionalmente, e talvez como objetivo ideal, a literacia midiática deve transcender os limites de um único campo ou disciplina, dada sua natureza multidimensional e sua relevância para diversos aspectos da vida contemporânea (Frau-Meigs, 2008). Em vez de ser tratada como um tema isolado, ela precisa ser integrada de forma transversal em várias áreas de estudo, promovendo uma abordagem interdisciplinar, para que explore sua complexidade e amplifique seu impacto (Frau-Meigs, 2008).

Na sequência do entendimento para o desenvolvimento da LM, notamos etapas duráveis para seu alcance e, por isso, Potter (1998) defende que o aprendizado da LM é um *continuum,* pois não é compreensível de uma só vez. Neste *continuum*, o relatório da OFCOM de 2008 *Media Literacy Audit: Report on UK children's media literacy* (Ofcom, 2008) oferece uma perspectiva esclarecedora sobre as condicionantes fundamentais da LM: acesso (amplo aos vários tipos de *media*), compreensão e criação (relacionado com o nível de confiança e interesse para realizar atividades criativas). Em conjunto, essas três condicionantes delineiam um panorama abrangente da LM, enfatizando a importância de não apenas consumir, mas também interpretar, avaliar e criar conteúdo midiático (Ofcom, 2008). Além disso, o foco do relatório citado no contexto das crianças ressalta a necessidade de desenvolver essas competências desde cedo, preparando-as para uma interação significativa e responsável com o mundo das mídias e da tecnologia ao longo de suas vidas (Ofcom, 2008). Em harmonia com esse entendimento, trazemos Pinto *et al.,* (2011, p. 27-29), que afirmam que historicamente a LM tem uma orientação de proteção,

no sentido de "proteger as gerações mais novas dos eventuais efeitos nocivos das mídias". Sendo assim, a LM é também para a progressão crítica e criativa das gerações mais novas (Buckingham, 2003; Pereira, 2000).

Para desenvolver a LM, os autores Lopes & Ávila (2019, p.29) argumentam a existência de um consenso acadêmico que a divide em quatro dimensões principais, são elas: acesso, compreensão e avaliação dos conteúdos de forma crítica e criação de comunicações em vários contextos. Já a associação americana National Association for Media Literacy Education (NAMLE)[46], defende que a prática da educação para as mídias é realizada para aprimorar habilidades de acesso, análise, avaliação, criação e ação. Hobbs (2011), por sua vez, detalha da seguinte forma:

> **Acesso**: encontrar e partilhar informações apropriadas e relevantes, saber utilizar bem os textos das mídias e as ferramentas da tecnologia; **análise**: utilizar pensamento crítico para analisar o propósito das mensagens, o público-alvo, qualidade, veracidade, credibilidade, ponto de vista e potenciais efeitos ou consequências das mensagens; **criar**: compor conteúdo utilizando criatividade e confiança na autoexpressão; **refletir**: considerar o impacto das mensagens das mídias e das ferramentas da tecnologia sobre nossos pensamentos e ações no nosso cotidiano; **agir**: trabalhar individual e coletivamente para partilhar conhecimento e resolver problemas na família, no local de trabalho, na comunidade [...] adaptado de Hobbs (2011, p. 12).

As dimensões da literacia midiática apresentadas captam essencialmente a abrangência e complexidade da competência necessária para navegar de forma eficaz e crítica no ambiente midiático. Cada dimensão oferece uma perspectiva valiosa sobre as habilidades e entendimentos essenciais para uma participação cidadã consciente e informada.

Estas dimensões, relacionadas com as habilidades, são utilizadas como uma forma de medição de LM. A chamada Prova de Literacia Mediática (PLM) é a forma mais adequada para medição de competências de LM (Lopes, 2016). Este é um teste com situações do cotidiano que é aplicado, sem limite de tempo, a fim de perceber o nível de LM da audiência (Lopes, 2016).

> A PLM ajudará a perceber o papel (decisivo) da literacia mediática na vida dos cidadãos – muito concretamente a forma como estes (re)conhecem o universo mediático, a forma como interpretam e avaliam criticamente mensagens mediáticas e a forma como as criam e comunicam (Lopes, 2016, p. 47).

No estudo de Lopes (2016) sobre o caminho metodológico do projeto intitulado "Literacia mediática e cidadania. Práticas e competências de adultos em formação na Grande Lisboa", a autora se debruça em

[46] Disponível em: https://namle.org/

modelos e métodos quantitativos-extensivos, já aplicados por instituições renomadas, e opta por dividir as atividades para a PLM da seguinte forma: "dimensões (crítica, criativa), domínios (conhecer e compreender, avaliar criticamente, criar para comunicar) e respetivas operações de processamento, com caracterização de variáveis de estrutura (suportes) e de variáveis de processo (tarefas)" (Lopes, 2016, p. 58).

Já no estudo conduzido por Pereira et al., (2015) sobre os níveis de literacia midiática de jovens do 12º ano, os autores adotam as seguintes dimensões: acesso, análise/compreensão, avaliação e criação/produção/participação (Pereira et al., 2015). Para a escolha das dimensões, os investigadores sugerem, para pesquisas futuras, uma atenção maior à adequação das mesmas a faixa-etária da amostra, "o que um estudante (do 2º ciclo do ensino básico ou do ensino secundário, por exemplo) deve saber sobre o campo e o ambiente mediático? A resposta a esta pergunta é essencial para identificar as dimensões de literacia mediática que se pretender avaliar" (Pereira et al., 2015, p. 96 e 97). No mesmo estudo foi aplicado um questionário com vinte e seis questões, cada pergunta acumulava pontuação distinta de acordo com o grau de dificuldade (Pereira et al., 2015).

Apesar dos dois estudos indicarem a importância da parte metodológica quantitativa, ambos encontram lacunas que permanecem como dúvidas diante dessa escolha de técnica. Lopes (2016, p. 64), por exemplo, conclui que esta escolha possibilitou o entendimento do "quê" e não do "porquê". Como a LM é um campo complexo, é questionável como um estudo como esse poderá abraçar a pluralidade da relação dos indivíduos com as mídias. Esta é também uma das conclusões do estudo de Pereira et al., (2015) e, por isso, os autores sugerem uma mescla entre os dados quantitativos e qualitativos.

> Pode-se afirmar que as pessoas que têm menos acesso às mídias têm menos oportunidades de os usar e, consequentemente, menos oportunidades para desenvolver a sua literacia mediática, mas poder-se-á afirmar que as pessoas desenvolvem mais a sua literacia mediática como resultado da sua exposição aos meios e de um uso mais frequente dos mesmos? Não poderá esse uso frequente significar a dificuldade em filtrar e selecionar os conteúdos? Foi a dúvida nas respostas a estas questões que nos levou a optar por não considerar, nos níveis de literacia mediática, os dados resultantes da primeira parte do questionário relativos aos acessos e aos usos das mídias. (Pereira et al., 2015, p.93)

Observamos que a interdisciplinaridade, habilidades e competências voltadas para a LM são múltiplas e, ao mesmo tempo, específicas no que corresponde ao alcance de um emponderamento crítico social. Voltando o olhar para o enquadramento desta investigação, estas características precisam se enquadrar para responder os desafios do cenário caótico informacional do século XXI (Cerigatto, 2020; Buckingham, 2019).

2.4 Literacia midiática em Portugal

De acordo com o Obeservatório Media, Informação e Literacia (MilObs), a trajetória da educação para as mídias em Portugal teve sua gênese na década de 1960, por meio da implementação de cursos de iniciação cinematográfica e de cultura[47]. Ao longo do tempo, esse percurso evolutivo se desdobrou numa série de ações e projetos disseminados em todo o território nacional.

Na década de 1980, por exemplo, foi desenvolvida a campanha "ler jornal é saber mais" direcionada aos estudantes do ensino secundário, assim como teve início o projeto "público na escola" desenvolvido até os dias de hoje pelo jornal Público[48]. Na década seguinte houve a consolidação desse movimento no país, notadamente por meio da fundação de núcleos especializados em distintas instituições de ensino superior. Entre elas figuram universidades, como as Universidade do Minho, Aveiro, Coimbra, Nova de Lisboa e a do Algarve, que se erigiram como polos de dedicação e estudo sobre o tema[49].

Ainda de acordo com o MilObs, no ano de 2011, uma série de eventos marcantes ocorreram no cenário da educação para as mídias em Portugal. A Universidade do Minho, campus de Braga, sediou o 1.º Congresso Nacional: Literacia, *Media* e Cidadania, sendo que os procedimentos e diálogos desencadeados nesse congresso culminaram na publicação de atas, fornecendo um registro consolidado das discussões e *insights* partilhados. No mesmo ano foi emitida a Declaração de Braga de Literacia das mídias. Paralelamente, o Conselho Nacional de Educação emitiu a Recomendação n.º 6/2011, destacando diretrizes cruciais para a integração da educação para a literacia midiática nos currículos educacionais. No âmbito da pesquisa acadêmica, o estudo intitulado "Educação para as mídias em Portugal: Experiências, Atores e Contextos" foi lançado, também em 2011, pelo Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade da Universidade do Minho, contribuindo para uma análise mais aprofundada desse campo.

O país possui um detalhado *Referencial de Educação para as mídias para a Educação Pré-escolar, o Ensino Básico e o Ensino Secundário* (Pereira et al., 2014) aprovado em 2014 pelo Ministério da Educação, que conta com uma série de diretrizes para o desenvolvimento da matéria nas escolas (Pinto & Pereira, 2018). Os investigadores, do Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade[50] da Universidade do Minho, consideraram documentos de vários países e recomendações da EU para traçar

[47] Mais informações em: https://milobs.pt/cronologia/jose-vieira-marques-que-em-1972-fundaria-o-festival-internacional-de-cinema-da-figueira-da-foz-desenvolve-cursos-de-iniciacao-cinematografica-e-de-cultura/
[48] Mais informações em: https://www.publico.pt/publico-na-escola
[49] Mais informações em: https://milobs.pt/categoria-cronologia/nacional/page/2/
[50] Mais informações em: https://www.cecs.uminho.pt/

orientações de implementação da educação para as mídias nas escolas. Este referencial passou por uma atualização em 2023, considerando as mudanças sociais e das mídias desde a primeira versão, como o mundo pós-pandemia da COVID19 e os desafios da desinformação (Pereira et al., 2023).

No final do ano de atualização do referencial para as mídias, foi aprovado o Plano Nacional para a Literacia Mediática, que traça medidas e ações a serem desenvolvidas até 2029 (*Plano Atividades Literacia Mediática*, 2024). O plano de atividades é traçado com base em quatro eixos principais: 1- educação e formação; 2- participação e inclusão; 3- cooperação; monitorização e avaliação (*Plano Atividades Literacia Mediática*, 2024), considerando temas como desinformação e discurso de ódio.

Para as escolas portuguesas, o Despacho n.º 19308/2008[51] reforça sobre a abordagem da LM no ensino básico, pois indica que "em área de projecto e em formação cívica devem ser desenvolvidas competências" em vários domínios, inclusive "Educação para as mídias" (alínea J). Com isso, a LM faz parte da agenda da Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania[52] do país. Segundo o relatório da Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (Ministério da Educação, 2017), o tema é abordado na disciplina "Cidadania e Desenvolvimento", também conhecida como "educação para a cidadania", que percorre pelos ciclos de forma distinta. Para o 1.º ciclo do ensino básico é uma disciplina de natureza transdisciplinar, já para o 2.º e 3.º ciclo do ensino básico é uma disciplina autônoma e para o ensino secundário a disciplina aparece de forma transversal com o contributo de todas as disciplinas (Ministério da Educação, 2017).

No entanto, essa disciplina poderá passar por alterações já que aparece como um dos objetivos de alteração do atual primeiro ministro do país, Luís Montenegro, que anunciou no 42.º Congresso do PSD: "vamos reforçar o cultivo dos valores constitucionais e libertar esta disciplina das amarras a projetos ideológicos ou de fação"[53]. Esta fala do autarca é preocupante ao seguimento dessa aprendizagem, pois ainda que não tenha deixado claro de que "amarras e projetos ideológicos" se refere, fatidicamente a disciplina da forma que está estabelecida procura passar por temas de cidadania como igualdade de gênero, educação ambiental, educação para as mídias e direitos humanos (Ministério da Educação, 2017).

[51] Disponível em: https://dre.pt/web/guest/home/-/dre/3109074/details/6/maximized?print_preview=print-preview&dreId=703989

[52] Mais informações em: https://www.dge.mec.pt/estrategia-nacional-de-educacao-para-cidadania

[53] Disponível em: https://www.rtp.pt/noticias/pais/primeiro-ministro-diz-que-revisao-das-aulas-de-cidadania-interessa-a-populacao-portuguesa_n1609244

O projeto português COMEDIG[54], cofinanciado pelo COMPETE 2020, Portugal 2020 e União Europeia, é outro exemplo do que Portugal tem realizado dentro do tema da LM. O projeto tem a finalidade de fazer um diagnóstico das competências digitais e midiáticas de alunos e professores portugueses, para que seja possível criar recursos educativos digitais e orientações para formações no tema da LM. Assim como o COMEDIG, existem outros programas e projetos no país com apoio ou financiamento do poder público, como por exemplo os indicados na tabela 2.

Tabela 2

Programas ou projetos mais relevantes em Portugal na área de LM

Título	Instituição	Público-alvo
Rede de Bibliotecas Escolares	DGE	Bibliotecas de todos os níveis de ensino
MILObs – Obsevatório de Media, Informação e Literacia	CECS - Uminho; Gabinete para os Meios de Comunicação Social	Diversos
Referencial de Educação para as mídias	Ministério da Educação	Pré-escolar, o Ensino Básico e o Ensino Secundário
GILM: Grupo Informal sobre Literacia Mediática	CECS, UNESCO, CNE; DGE; ERC; FCT; RTP entre outros	Diversos
Literacia cinematográfica	Gabinete do Secretário de Estado da Cultura, Ministério da Educação e Ciência e do Ensino Básico e Secundário	2º, 3º ciclo do ensino básico e do ensino secundário
PÚBLICO na Escola project	Ministério da Educação; Público.pt; EDULOG	3.º ciclo do ensino básico e ensino secundário
SeguraNet	Parceria público-privada (Centro Internet Segura, FCT, IPDJ, Microsoft Portugal, Fundação Altice e a Associação Portuguesa de Apoio à Vítima (APAV)	Diversos
Media Smart	Parcerias público-privada	Professores, pais
Iniciação à Programação no 1.º Ciclo do Ensino Básico	Direção-Geral da Educação	1º ciclo do ensino básico
RTP Ensina	RTP e DGE	Diversos

[54] Disponível em: https://www.uc.pt/fpce/comedig/Homepage

7 dias com as mídias	GILM e parceiros	1º,2º,3º ciclos do ensino básico e ensino secundário
Conta-nos uma História	Direção-Geral da Educação	1.º Ciclo do Ensino Básico
Sitestar.pt	Direção-Geral da Educação e parceiros	Juvenil (13-18 anos)
Projeto Europeu: E-MEDIA EDUCATION LAB (E-MEL)	Co-financiado pelo programa da EU: Projeto Erasmus+	Formadores de professores e diretamente a professores
Formação "Literacia para as mídias e Jornalismo"	DGE	Professores de 3.º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário (última edição em 2022)
Associação Literacia para as mídias e jornalismo	DGE, Sindicato dos Jornalistas, CENJOR	Professores e outros públicos
e-Media Education Lab: Teachers Trainers Resources	financiado pelo programa Erasmus+	Professores (última edição em 2021)
Jornais escolares	DGE	1º,2º,3º ciclos do ensino básico e ensino secundário

A criação de plataformas com recursos também faz parte da maneira de promoção da LM no país, como a plataforma de jornais escolares[55], lançada em 2013, que oferece um canal aberto para a expressão dos jovens e aprimoramento das suas competências comunicativas. Além disso, marcos mais recentes, como o lançamento do Plano de Intervenção Cidadãos Competentes em Leitura e Escrita (PICCLE)[56] em 2020 e da plataforma Literacia e Educação para as mídias em Linha (LEME)[57] em 2021, ilustram a progressiva preocupação com planos de atividades que incluem o tema da desinformação.

Com estes programas, projetos e diretrizes, a nível europeu, Portugal está em 12º lugar no índice de LM de 2023, de acordo com o estudo *Bye, bye, birdie: Meeting the Challenges of Disinformation* (Lessenski, 2023).

Apesar do desenvolvimento das iniciativas citadas e da existência de outras, Portugal constrói uma base de educação para as mídias com lacunas significativas. De acordo com o investigador Vítor Tomé[58] a LM podia ter uma disciplina específica nas escolas e não só, o bom desempenho da LM depende da capacitação de vários atores como jovens adultos, público sénior, pais e professores. Já o estudo

[55] Disponível em: https://erte.dge.mec.pt/jornais-escolares
[56] Disponível em: https://piccle.pnl2027.gov.pt/
[57] Disponível em: https://www.leme.gov.pt/
[58] Disponível em: https://www.publico.pt/publico-na-escola/artigo/nao-conseguimos-distinguir-noticia-publicidade-mascara-2072522

Educação para as mídias em Portugal Experiências, actores e contextos, conclui por exemplo que no quesito de instituições de ensino superior, públicas e privadas, o contexto de desenvolvimento de ações em prol a LM ainda é limitado (Pinto et al., 2011). Os mesmos autores relembram-nos também que na tese de mestrado de Rui Coelho, em 1999, intitulada *Educação para as mídias e a formação inicial de professores* o investigador arremata que este é um tema não explorado na formação inicial de professores do ensino básico (Pinto et al., 2011).

Por fim, destacamos que, perante a crescente problemática da desinformação, a educação para as mídias assume um papel crucial, requerendo uma atenção acrescida. O país tem progressivamente intensificado o enfoque nesta temática, o que constitui um avanço relevante, embora não exclua a necessidade de desenvolver iniciativas mais diversificadas e específicas, principalmente na temática a qual esta investigação se insere.

2.5 Enfrentar a desinformação através da educação para as mídias?

Ao identificar e reunir esforços para enfrentar a desinformação, vários setores da sociedade buscam encontrar soluções de curto a longo prazo. Estudos de diretrizes educativas e projetos estão sendo cada vez mais aprofundados no âmbito da desinformação, como é o caso do First Draft[59], que está relacionado com a Universidade de Harvard e apoia projetos e desenvolve metodologias para o combate à desinformação. As metodologias apoiadas pelo First Draft, como as de checagem e cooperação, podem ser inspiração e base de construção de novas diretrizes em múltiplos contextos.

Há também iniciativas em bibliotecas, como é o caso da Comissão de Confiabilidade Informacional e Combate à Desinformação no Ambiente Digital (CIDAD), que desenvolve uma série de ações na Biblioteca da Universidade federal de Santa Catarina – Brasil – e que foi uma das iniciativas pioneiras no país nesse contexto (Ripoll, 2018). Dentro das ações do projeto, constam oficina de leitura crítica, cursos voltados para funcionários, como também para alunos (Ripoll, 2018).

Grandes organizações demonstram preocupação e colaboração contra o fenômeno, ainda mais com a crise sanitária instaurada pelo vírus COVID-19. Desse ponto de vista, a Organização das Nações Unidas (ONU) lançou em 2020 a iniciativa nomeada Verified[60], que se trata de um portal com vários tipos de conteúdos verificados, prontos para partilhar (newsletter, vídeos, possibilidade de receber informações por whatsapp) voltados à pandemia. Já a UNESCO produziu mensagens de áudio[61] com informações

[59] Disponível em: https://firstdraftnews.org/
[60] Mais informações em: https://shareverified.com/pt/
[61] Mais informações em: https://pt.unesco.org/covid19/communicationinformationresponse/audioresources

precisas que podem ser partilhadas e reproduzidas em rádios ou nas redes sociais. O intuito, na época, foi enfrentar as inúmeras correntes de *junk news* que circularam nas redes sobre o Corona Vírus com informações fidedignas.

Ferramentas do marketing também estão sendo utilizadas para alertar sobre as *fake news*, como o exemplo da campanha Real Journalism Matters, The truth, e as campanhas da Columbia Journalism Review (Pinto, 2018).

Em Portugal, verificadores[62] fazem o papel de prestar um serviço social contra conteúdos fraudulentos, é o caso do Jornal Público e o Polígrafo, sendo o Polígrafo o primeiro *fact-cheking* do país. O jornal Observador também trabalha nesse sentido e fez uma parceria com o canal de televisão "TVI" que gerou o programa "Hora da Verdade".

Portanto, já existem estas e várias outras ações para enfrentar a desinformação no contexto dos últimos anos, organizações de *fact-cheking*, projetos de conscientização de uso da internet, dicas de como reconhecer uma *fake news*, projetos em bibliotecas e assim por diante. Todavia, a desinformação é um sintoma de mudanças muito mais amplas tanto na cultura política contemporânea quanto no ambiente das mídias (Buckingham, 2019, p. 92). Isto não diminui a importância dessas ações, mas nos faz refletir que elas tentam aliviar um certo imediatismo na luta contra a maré das *fake news.* Para Buckingham (2019, p. 43):

> Em muitos países, também houve apelos para que as crianças aprendessem sobre notícias falsas na sala de aula. No entanto, esta claramente não é uma tarefa simples. Não iremos combater de forma eficiente as notícias falsas com check-lists de verificação simplistas que pretendem detectar a diferença entre a verdade e a falsidade. Não podemos enfrentar o problema isoladamente; precisamos de uma compreensão muito mais sofisticada e aprofundada de como os meios de comunicação (incluindo as notícias, em todas as suas formas) representam o mundo e como são produzidos e utilizados.

Com isso, a autoproteção contra o fenômeno é uma das formas mais importantes para este desafio, já que os impactos da desinformação estão diretamente ou indiretamente ligados à quem recebe o conteúdo. De acordo com Kupiecki et al., (2025, p. 60 e 61):

> O impacto de uma mensagem manipulada depende de muitas condições variáveis, incluindo: A natureza específica do ambiente, que pode variar de sociedades abertas que permitem debates públicos democráticos a sistemas autoritários que controlam e censuram seu próprio espaço midiático e punem aqueles que questionam narrativas oficiais ou disseminam conteúdo "indesejável"; O nível individual de resistência e a capacidade do destinatário de verificar e processar informações de forma

[62] Disponível em: https://combatefakenews.lusa.pt/verificadores-em-portugal/

> independente; A forma e a intensidade das informações falsas utilizadas no país e no exterior; O uso de fontes consideradas confiáveis pelo destinatário; A velocidade e o nível de repetição do conteúdo manipulado; A velocidade da reação e das ações defensivas do transmissor da informação ou de seu destinatário. Kupiecki et al., (2025, p. 60 e 61).

Necessitamos de uma educação estratégica aprofundada para enfrentar o problema, pois é preciso criar bases sólidas de pensamento crítico, através de aprendizagens eficientes, visando o longo prazo (Sayad, 2019; Silva & Videira, 2020; Chinn et al., 2021; Buckingham, 2019). Nesse sentido, relembramos que as pessoas com a literacia midiática têm um "maior poder para controlar as mensagens das mídias" (Potter, 1998, p. 5), isto é, estão mais aptas para a crítica, para a reflexão e para o questionamento do que consomem através das mídias, além de se tornarem mais céticas ao interpretarem estas mensagens. Por outro lado, a pessoa que não possui conhecimento nesse sentido está apto a ser facilmente manipulável e a ter conclusões superficiais, assim como não terá capacidade de compreender as mensagens que as mídias transmitem (Potter, 1998). Estas constatações são justificativas para que entidades importantes e acadêmicos ao redor do mundo defendam o desenvolvimento contínuo da LM na educação.

Por conseguinte, embora claramente haja necessidade da união de forças de vários agentes para combater a desinformação, já que a literacia midiática não deve ser um trabalho solitário (Kupiecki et al., 2025; Buckingham, 2019), o pensamento crítico e as competências obtidas através da educação para as mídias tornam esta matéria como um dos pilares essenciais para a sociedade lidar com este fenômeno (Balcıoğlu & Dogan, 2023; Buckingham, 2019; Mihailidis & Viotty, 2017).

Segundo o relatório *A Multi-Dimensional Approach To Disinformation - Report Of The Independent High Level Group On Fake news And Online Disinformation* (A Multi-Dimensional Approach to Disinformation, 2018) a LM é essa ferramenta eficiente a longo prazo, tendo em consideração que com o seu aprendizado contínuo as pessoas passarão a consumir as informações de forma mais crítica e, ao mesmo tempo, suas ações mais conscientes irão refletir no uso e consumo do meio digital, causando uma reação em cadeia a qual as empresas também terão que se adequar. Dentre outras observações, o mesmo relatório alerta para a insuficiente importância da matéria no currículo escolar e do pouco envolvimento de professores do ensino básico.

De acordo com o posicionamento do Conselho da União Europeia (Comissão Europeia, 2020) o mundo atual requer um cidadão capaz de exercer a cidadania de forma crítica e isto passa por competências que podem ser adquiridas através da educação para as mídias. Esta matéria está na pauta do Plano de ação da EU para os direitos humanos e a democracia 2020-2024 (*EU Action Plan on Human Rights and*

Democracy 2020-2024, 2020) como fator essencial para implementação, desenvolvimento e avaliação perante os públicos a fim de promover uma maior criticidade da sociedade perante as mídias.

A Entidade Reguladora para Comunicação Social, por seu turno, considera que a "literacia mediática e digital é tida como uma das vias mais efetivas de combate à desinformação, já que poderá refletir-se nos hábitos dos cidadãos, formando uma atitude crítica relativamente àquilo que circula na Internet." (ERC, 2019, p. 45). Com isso, entendemos que a literacia midiática e digital capacita os indivíduos a desenvolver um senso crítico e discernimento ao avaliar informações encontradas na internet. Ao cultivar uma compreensão sólida de como a informação é produzida, disseminada e interpretada, os cidadãos estão melhor preparados para identificar informações enganosas, verificar fontes e discernir entre fatos e opiniões. Isso resulta numa atitude mais cautelosa e questionadora em relação ao que é encontrado online, reduzindo a propensão a aceitar informações sem questionamento.

Esta também é uma aprendizagem intercultural e que pode semear a luta contra ideias enganosas e a ignorância, incentivando os estudantes a resolverem problemas e desenvolverem habilidades de fala, escrita e leitura (El-Khateeb, 2008, p. 181). Por este motivo, a literacia midiática pode trazer lições valiosas para a sociedade, se tornando ainda mais importante com o cenário digital o qual vivemos (Nagel, 2022).

No entanto, para atender os desafios impostos pelo digital e pela desinformação, a literacia para as mídias está em um novo caminho que simboliza a necessidade de incentivar o pensamento crítico em um contexto maior, considerando, por exemplo, habilidades para avaliar uma informação, habilidades cognitivas e as emoções (Cooke, 2018; Chaves & Melo, 2019). Habilidades como "acesso, localização, ética, autoexpressão e avaliação crítica" são consideradas fundamentais nesse contexto (Cerigatto, 2020, p. 19), pois incentivam o aluno a "pensar criticamente e de forma reflexiva o ambiente digital, que envolve não somente as fontes de informação tradicionais, mais uma gama maior de conteúdos em diversas linguagens e formatos" (Cerigatto, 2020, p. 19).

O novo caminho da LM também é sugerido por Buckingham (2019) e Labio-Bernal, Romero-Domínguez, & García-Orta (2020) que mencionam a importância da LM e que as gerações mais novas devem ser educadas nas circunstâncias atuais de desenvolvimento tecnológico. É necessária "uma nova forma de pensar sobre as informações" (Labio-Bernal et al., 2020, p. 129).

2.6 Capacitação de professores no contexto da educação midiática: análise e comparações de iniciativas nacionais e internacionais

A formação inicial e contínua dos professores é algo essencial para a manutenção de um ensino adequado, atualizado e completo. A declaração de Grünwald (1982) já apresentava o apelo para a formação dos professores como fator fundamental para o desenvolvimento desta matéria: "[...] formação para professores e outros agentes educativos, tanto para aumentar os seus conhecimentos e compreensão das mídias como para os formar nos métodos de ensino apropriados." (*Declaração de Grünwald*, 1982).

Se essa formação já era recomendada desde a década de 1980, nos tempos atuais passa a ser condição crucial para a diminuição das consequências geradas pela desinformação. Por esta razão, esta literacia deve ser incluída na formação contínua dos professores (A Multi-Dimensional Approach to Disinformation, 2018). Para que seja possível ter embasamento do que tem sido feito neste tipo de formação e fazer um trabalho comparativo entre as iniciativas, buscamos retratar neste tópico iniciativas de formação de professores no contexto da LM.

Conforme detalhado mais adiante, no capítulo de procedimentos metodológicos, ao total foram incluídas quarenta e nove iniciativas e as buscas se deram em sites como PICCLE, DGE, UNESCO, ERASMUS+ e outros sites mais específicos relativos ao ministério de educação dos países do continente Europeu, entre 01/09 e 08/09/2021 e 08 e 28/09/2021. É preciso ressaltar que a pesquisa foi feita em sites específicos governamentais voltados para a educação, portanto muitas iniciativas que podem estar em sites não relacionados aos aqui incluídos, podem não ter sido encontradas. Portugal é o país que está em vantagem quantitativa das iniciativas, pois decidimos focar no país devido o contexto empírico da investigação. Posto isto, os países com maior número de iniciativas, depois de Portugal, foram: Alemanha, França e Espanha.

Foi possível perceber os conteúdos tratados nas formações e a adequação dos mesmos aos objetivos estabelecidos. As iniciativas encontradas nos sites: PICCLE, DGE, UNESCO e ERASMUS+, por exemplo, possuem predominância de material basilar para o desenvolvimento de atividades e de entendimento sobre a literacia para as mídias. As diretrizes gerais são de suma importância para professores de qualquer grau de ensino, como também são base para o desenvolvimento da matéria em sala de aula. Outros pontos relacionados observados foram:

→ Muitas das formações são realizadas via internet e dispõem de recursos no ambiente digital (vídeos, atividades);

→ Nem todas as iniciativas incluídas tratam especificamente do tema, entretanto o tema estar presente em projetos que possuem o objetivo de melhorar as competências das escolas, demonstra que: é viável e possível incluir a formação sobre LM em projetos diversos das escolas e que é um tema basilar;

→ Temas do mundo digital são tratados com frequência;

→ Muitas iniciativas são sobre usar as mídias nas atividades em sala de aula. Na Espanha, por exemplo, o curso sobre *transmedia* aborda a utilização de recursos como redes sociais, videojogos e formatos interativos nas práticas pedagógicas.

A maioria dos projetos incluídos não especificam o nível de ensino que os professores, público-alvo das iniciativas, lecionam. Diante disso, podemos ressaltar ainda que o envolvimento do nível básico nas iniciativas de LM na EU, em específico, é reconhecido como um ponto a melhorar na estratégia europeia, segundo a Entidade Reguladora para comunicação Social:

> Os especialistas identificam a necessidade de se pensar de forma estratégica a forma como a LMI é implementada em toda a Europa e reconhecem que existem desafios para a existência de projetos de LMI de longo alcance no território europeu e exemplificam com a grande diversidade de sistemas educativos; a reduzida importância dos curricula na literacia crítica das mídias mesmo nos países em que esta vertente é imposta e apoiada pelos governos; escasso envolvimento dos educadores ao nível básico; ausência de colaboração além-fronteiras ao nível das boas práticas, abordagens que dividem a academia, a sociedade civil, educadores e *media* (ERC, 2019, 45).

A maioria das iniciativas encontradas dispõem apenas de recursos para consulta e direcionamento de utilização prática. Este resultado não parece específico, pois a categoria recursos foi também a mais encontrada nas iniciativas europeias de acordo com o European Audiovisual Observatory (2016).

Foi possível observar que das iniciativas incluídas, poucas indicam dispor de certificado. As iniciativas nacionais são as que apresentam mais informações sobre os formadores, os quais, evidentemente, são profissionais dentro das áreas dos temas propostos.

Na pesquisa pelo continente Europeu foi possível observar a diferença de lidar com o tema entre os países. Enquanto uns desenvolvem um trabalho continuado, como é o caso da França e da Alemanha, outros países abordam o tema em eventos pontuais como através de conferência, na Lituânia, e o "Media Literacy Day", da Croácia. Não se pode definir qual a melhor estratégia sem aceder a resultados

concretos destas ações, porém o trabalho continuado aborda mais particularidades do tema, enquanto que os pontuais são de caráter mais gerais.

Constatamos ainda que as atividades práticas e mobilidade podem ser uma aposta promissora no sentido da formação para LM. As iniciativas internacionais incluídas, com destaque para a Alemanha, que detém a maioria desses projetos, sugerem que a troca de experiência é uma grande aliada no desenvolvimento das competências da literacia para as mídias. A Roménia também apresenta um projeto no sentido de mobilidade que chama a atenção pela duração: seis semanas de treinamento para os professores nos EUA. Estas iniciativas com maior investimento e mobilidade podem contribuir não só para a formação dos professores escolhidos, como também para a capacitação de demais através de trocas de experiência quando os mesmos professores regressarem as escolas. Outras práticas podem ser aprendidas nestes cursos devido a vivencia em outra realidade, outra cultura, que podem, eventualmente, colaborar para as práxis pedagógicas, algo já enfatizado por Hobbs (2011): nós aprendemos com a experiência.

A seguir apresentamos um resumo das iniciativas (tabelas de 3 a 9) e algumas características que podem ser utilizadas como base para pesquisas futuras:

Tabela 3

Iniciativas encontradas a partir do site oficial da UNESCO

UNESCO					
Título	**Definição/Objetivo**	**Público-alvo**	**Duração**	**Conteúdos/Atividades**	**Disponível em:**
Media and Information Literacy (MIL) Curriculum for Teachers	Manual/ferramenta para os professores tratarem do tema em sala de aula	Professores	*	Guia prático	https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000192971
Media Literacy Information for Teachers	Plataforma com o objetivo de facilitar o diálogo intercultural e o entendimento da LM	Professores	*	Vídeos, documentos..	http://unesco.mil-for-teachers.unaoc.org/

Teaching and Learning Through Twitter	Manual produzido pelo Twitter e pela UNESCO com o objetivo de oferecer informação para melhora de práticas pedagógicas	Professores	*	Lições/actividades e teroria para professores levarem o conteúdo para sala de aula	https://en.unesco.org/sites/default/files/gmw2019_twitter_mil_guide.pdf
Understanding Media and Information Literacy in the Digital Age	Manual para apresentar uma sugestão de currículo para as práticas pedagógicas no tema da LM	Professores	*	Teórico e prático	https://en.unesco.org/sites/default/files/gmw2019_understanding_mil_ulla_carlsson.pdf

Tabela 4

Iniciativas encontradas a partir do site oficial do Plano de Intervenção Cidadãos Competentes em Leitura e Escrita (PICCLE)

Plataforma PICCLE					
Título	**Definição/Objetivo**	**Público-alvo**	**Duração**	**Conteúdos/Atividades**	**Disponível em:**
e-Media Education Lab: Teachers Trainers Resources	Centro de recursos para proporcionar aos atuais professores o desenvolvimento de competências de literacia para as mídias	Professores	*	Dispõe de conteúdos diversificados para formação de professores, como: cartilhas e vídeos	https://e-mediaeducationlab.eu/en/
SMaRT-EU - Social Media Resilience Toolkit	Repositório internacional de materiais relativos às redes sociais e notícias falsas, visando promover a LM	Jovens, idosos e a profissionais que trabalham com estes dois grupos etários	*	Guias, cursos online, vídeos	http://smart-toolkit.eu/

Tabela 5

Iniciativas encontradas a partir do site oficial da DGES

Direção Geral da Educação					
Título	**Definição/Objetivo**	**Público-alvo**	**Duração**	**Conteúdos/Atividades**	**Disponível em**
"Literacia para as mídias e jornalismo: práticas pedagógicas com as mídias e acerca das mídias"	Formação para capacitar os professores para o desenvolvimento de atividades de Educação para as mídias	Professores do Ensino Básico e Secundário	40 horas (20h trabalho autónomo e 20h presencial) repartidas em 5 sessões de 4h	Conceitos de media e jornalismo com base na análise e discussão de estudos internacionais, articulando-os com a exploração de recursos pedagógicos	https://cidadania.dge.mec.pt/media/noticias-e-eventos/formacao-literacia-para-os-media-e-jornalismo-esta-de-volta-inscricoes
"Literacia para as mídias – Contribuir para a Mudança"	Formação para contribuir para a definição de uma estratégia, a nível escolar, no que se refere à LM	Diretores, professores dos ensinos básico e secundário	5 módulos em 6,5 semanas	Apresenta conteúdo para auxiliar as escolas a definirem e como implementar uma estratégia sobre a Literacia para as mídias	https://www.dge.mec.pt/noticias/tic-na-educacao/literacia-para-os-media-contribuir-para-mudanca-european-schoolnet-academy
MOOC Bullying e Ciberbullying: Prevenir & Agir (II)	Treinamento sobre bullying e cyberbullying	Todos envolvidos no contexto do ensino escolar	4 módulos distribuídos em 14 vídeos	Apresenta conteúdos sobre os temas nas redes sociais, como lidar e como intervir na prática	https://www.youtube.com/playlist?list=PLAoEjrV1_n-gfeHuKaMEDzAnRUwBzOZYw
SeguraNet	Plataforma/centro de sensibilização que promove temas que fomentam o uso da internet de forma mais segura e crítica	Todos envolvidos no contexto do ensino escolar	*	Recursos de atividades e guias básicos	https://www.seguranet.pt/

"A Inteligência Artificial vai Transformar a Escola?"	Formação para dar a conhecer o mundo da Inteligência Artificial, identificar e debater os desafios e oportunidades que dele poderão surgir...	Professores, dirigentes escolares e outros profissionais que desempenhem funções educativas	4 módulos resultando um total de 25hrs	Vídeos, áudios, atividades, (online)	https://www.nau.edu.pt/pt/curso/a-inteligencia-artificial-vai-transformar-a-escola/
Referencial de Educação para as mídias	Documento que visa disponibilizar um material de referencia para desenvolvimento de atividades relativas à educação para as mídias de acordo com o ciclo de ensino	Professores e educadores do Pré-escolar, Ensino Básico e do Ensino Secundário	*	Diretrizes desenvolvidas de acordo com temas, subtemas e objetivos dentro da área da literacia para as mídias	https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/referencial_educacao_media_2014.pdf
Rádios e Televisões escolares	Formação prática e teórica, para troca de experiências, mesas redondas, apresentação de projetos	Professores e educadores de todos os níveis de ensino	15hrs de formação presencial	Apresentação/ Workshop	http://rten.dge.mec.pt/
Jornais escolares	Plataforma destinada a fornecer ferramentas de edição digital dos jornais e incentivar novos formatos e projetos	Todos envolvidos no contexto do ensino escolar	*	Recursos para criação e desenvolvimento dos jornais escolares e disponibilização de ferramentas para a produção de jornais em formato digital	http://jornaisescolares.dge.mec.pt/
Toolkit - Digital & Media Literacy Education	Guia para docentes sobre Literacia Digital e para as mídias	Professores com audiência de 14 a 16 anos ou mais	*	Guia teórico e com actividades para serem desenvolvidas com os alunos em sala de aula	http://virtualstages.eu/media/vsav_toolkit_en.pdf

The Web We Want	Manual de atividades e planos de aulas	Professores com audiência de 13 a 15 anos	*	Criado por professores da EU	https://www.seguranet.pt/sites/default/files/www_pt.pdf

Tabela 6

Iniciativas encontradas a partir dos projetos ERASMUS+ (parte 1)

Erasmus+						
Título	**Definição/ Objetivo**	**Público-alvo**	**Duração (aproximada)**	**Participantes**	**Conteúdos /Atividades**	**Disponível em:**
Media Sapiens: Training Course on Media Literacy for Youth Workers	Formação para aumentar o conhecimento sobre a LM (termos-chave, conceitos)	Educadores com a faixa-etária de 22 até 35 anos	2 anos	R. da Macedônia do Norte, Grécia, Bulgária, Croácia, R. Tcheca, Polônia, França, Lituânia, Letônia	Analisar e avaliar as mensagens; diferenciar notícias falsas x reais; construção de mensagens, impacto das mensagens das mídias	https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/projects/eplus-project-details/#project/2020-1-CZ01-KA105-077161
More Innovation	Projeto que visa melhorar competências de LM dos professores	Professores	5 dias	Croácia	Desenvolver habilidades de LM, digitais, criatividade, pensamento crítico	https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/projects/eplus-project-details/#project/2020-1-HR01-KA104-077207
Inclusion & Digital Media Literacy for All	Projeto para melhorar as competências profissionais e linguísticas de sete professores de uma escola em Torún	7 professores da Escola Secundária Superior de Gastronomia e Hotelaria em Toruń	24 meses	Polónia	Cyberbulling, discurso de ódio, abuso de imagem; inclui um projeto de mobilidade para aprendizado de língua estrangeira e outras práticas	https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/projects/eplus-project-details/#project/2020-1-PL01-KA101-080151

Digital and international learning in school and education at Georgianum Lingen	Projeto de mobilidade para aprimorar habilidades digitais	Professores da escola Georgianum	3 anos	Alemanha	Seminários de treinamento	https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/projects/eplus-project-details/#project/2020-1-DE03-KA101-076448
"CLILING" together, to articulate and improve	Projeto de mobilidade para aprender sobre sistemas escolares e metodologias em outros países da UE	Professores pertencentes a diferentes disciplinas e níveis de escolaridade do Agrupamento de Escolas Poeta Joaquim Serra	2 anos	Portugal	*	https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/projects/eplus-project-details/#project/2020-1-PT01-KA101-078082

Tabela 7

Iniciativas encontradas a partir dos projetos ERASMUS+ (parte 2)

Erasmus+						
Título	**Definição/ Objetivo**	**Público-alvo**	**Duração (aproximada)**	**Participantes**	**Conteúdos /Atividades**	**Disponível em**
Brandt new Learning and Teaching	Melhorar a LM dos professores	Professores da escola Heinz Brandt	3 anos	Alemanha	Robótica Educacional, Ensino de Sucesso em uma Sala de Aula de Habilidades Mistas, 4Cs: Comunicação, Colaboração, Criatividade e Pensamento Crítico	https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/projects/eplus-project-details/#project/2020-1-DE03-KA101-076955

Rising to the challenges of teaching and learning in the new decade - maintaining traditional values and embracing new innovation	Melhorar as competências dos colaboradores e estabelecer parcerias com outras instituições europeias	12 colaboradores (incluindo professores) da Escola técnica estadual em Starnberg	3 anos	Alemanha	Digitalização, aprendizagem individualizada, competência intercultural e ferramentas e métodos inovadores aplicados nos países escandinavos, LM	https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/projects/eplus-project-details/#project/2020-1-DE03-KA101-076942
Advanced Europe Competence in school	Projeto de mobilidade para aumentar a literacia mediática de alunos e professores.	Alunos e professores da escola Zollstock	2 anos	Alemanha	Aprendizagem de inglês na Holanda e de competências de LM na Finlândia	https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/projects/eplus-project-details/#project/2020-1-DE03-KA101-076863
From special Needs To inclusive and didactical innovation: the Circle of the educational community.	Projeto de mobilidade para melhorar as competências dos profissionais e das escolas	38 professores de vários níveis de ensino do Instituto Integral Alba Piave-Bairro San Cassiano	3 anos	Itália	Inclui vários cursos, sendo um deles: curso sobre aprendizagem digital, LM em inglês;	https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/projects/eplus-project-details/#project/2020-1-IT02-KA101-078073
The BBS Springe is on the way to Europe!	Projeto de mobilidade, o qual a escola tem o objetivo de ganhar o título "European School"	Professores da BBS Springe	3 anos	Alemanha	Inclui vários cursos, sendo um deles: *ICT for teaching and learning* para promover Literacia digital, LM, luta contra	https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/projects/eplus-project-details/#project/2020-1-DE03-

					as falhas na educação	KA101-076508
Cutting-edge Methodologies To Fight Against Absenteeism And Dropout	Projeto de mobilidade a fim de melhorar as competências das escolas e as evasões dos alunos	Colaboradores (incluindo professores) de três instituições de ensino em Granada	2 anos	Espanha	Inclui vários cursos, sendo um deles: *Global Education and Critical Media Literacy: Essential Elements in Contemporary Teaching*	https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/projects/eplus-project-details/#project/2020-1-ES01-KA104-080527
Construindo os Jovens Líderes Digitais do Futuro	Projeto para aumentar a capacidade em cidadania digital e liderança nos participantes	30 trabalhadores jovens e ou professores dos países com os níveis mais baixos de LM na Europa.	1 ano	Bulgária, Roménia, Sérvia, Itália, Lituânia, Estônia, Grécia, Macedônia, Chipre	Reconhecer notícias falsas e tendenciosas, cibersegurança...	https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/projects/eplus-project-details/#project/2020-1-BG01-KA105-078075

Tabela 8

Outras iniciativas da EU encontradas a partir de sites oficiais do governo de cada país identificado (parte 1)

Outras iniciativas/projetos na EU					
Título	**Definição/Objetivo**	**Público-alvo**	**Duração**	**País**	Disponível em
Tú decides en internet	Site com recursos	Pais, professores e jovens	*	Espanha	https://www.tudecidesenintternet.es/aepd/
#NoDesinformación, un propuesta didáctica para Educación Secundaria	Manual com poucas informações gerais sobre desinformação, foco na crise sanitária	Professores e alunos	*	Espanha	https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:3c54f03c-c0f5-4edd-a2b9-0e320bba0ff3

	(Covid-19) e na importância da LM				/-nodesinformaci-n-propuesta-did-ctica.pdf
Curso: Narrativa transmedia	Curso para professores sobre transmedia: utilização de recursos como redes sociais, videojogos, formatos interativos	Professores	50 horas (30 presenciais e 20 online)	Espanha	https://intef.es/agenda/curso-narrativa-transmedia/
Diretrizes para Literacia Mediática e Informacional	Documento com orientação para implementação da LMI para os 2º e 3º ciclos	Professores e públicos de interesse	*	França	https://www.education.gouv.fr/projet-d-orientations-pour-l-education-aux-medias-et-l-information-aux-cycles-2-et-3-12539
Semana da imprensa e media na escola	Semana para alunos e professores sobre as mídias	Professores e públicos de interesse	*	França	https://www.education.gouv.fr/semaine-de-la-presse-et-des-medias-dans-l-ecole-5159
CLEMI - Centro de Literacia Mediática e Informacional	*	Professores e públicos de interesse	*	França	https://www.clemi.fr/fr/medias-scolaires.html
Como atuar na minha escola?	Dicas e recursos de como desenvolver competências mediáticas nas escolas	Professores e públicos de interesse	*	França	https://www.education.gouv.fr/comment-agir-dans-mon-lycee-324374
cinema.lesite.tv	Filmes do património cinematográfico mundial, em streaming ou download,	Professores e públicos de interesse	*	França	https://cinema.lumni.fr/edutheque/

	acompanhados de recursos educacionais				
Online media literacy resources	Site com guias dentro da temática da LM e com informações sobre eventos relacionados	Professores e públicos de interesse	*	Reino Unido	https://www.gov.uk/guidance/online-media-literacy-resources
Teaching framework & additional resources	Site com recursos para educação de crianças e jovens (filmes; livros escolares)	Professores e públicos de interesse	*	Áustria	https://www.bmbwf.gv.at/en/Topics/school/ev_sl/tfas.html
Medienbildung	Site com recursos (atividades; folhetos; vídeos) e direcionamentos sobre a LM	Professores e públicos de interesse	*	Áustria	https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/prinz/medienbildung.html
Media Literacy Day	180 eventos em mais de 60 cidades e vilas do país, com palestras workshops e exibições de filmes em cooperação com escolas, bibliotecas, cinemas, meios de comunicação e instituições culturais	Professores e públicos de interesse	*	Croácia	https://mzo.gov.hr/vijesti/dani-medijske-pismenosti-u-fokusu-postovanje-u-medijima-i-prepoznavanje-laznih-vijesti/1731

Tabela 9

Outras iniciativas da EU encontradas a partir de sites oficiais do governo de cada país identificado (parte 2)

Outras iniciativas/projetos na EU

Título	Definição/Objetivo	Público-alvo	Duração	País	Disponível em
National media education policy	Documento com diretrizes da política cultural para LM	Professores e públicos de interesse	*	Finlândia	https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/handle/10024/162065
Media Literacy Week	Eventos diversos, divulgação de novos recursos	Educadores, pesquisadores e alunos	(acontece uma vez no ano)	Finlândia	https://mediataitoviikko.fi/in-english/
Free resources for media education	Recursos diversos para educação mediática	Professores e públicos de interesse	*	Finlândia	https://mediataitokoulu.fi/en/home/
Educação para o amanhã	Projeto de treinamento em vários âmbitos, inclusive, LM	Professores	*	Bulgária	https://www.mon.bg/bg/100725
Fulbright Teaching Excellence and Achievement Program - Media Literacy Cohort	Programa de mobilidade	Professores Romenos do ensino básico e secundário	6 semanas nos EUA	Roménia	https://www.edu.ro/organizatii-internationale
I teach media education - Laboratory of education and media culture	Projeto com temáticas da LM e que inclue também criação de plataforma de recursos e implementação de disciplinas extracurriculares	Alunos e professores do ensino secundário	*	Roménia	https://www.edu.ro/educa%C8%9Bie-media-pentru-liceeni
Workshop	Prevenção de discurso de ódio no espaço online	Professores do ensino básico e secundário	*	Eslováquia	https://www.minedu.sk/workshop-pre-ucitelov-zamerany-na-medialnu-gramotnost-ziakov-a-prevenciu-nenavistnych-

					prejavov-v-on-line-priestore/
Webinar	Sobre influencia das mídias e pensamento crítico	Professores do pré-escolar	3hrs	Eslováquia	https://www.minedu.sk/webinar-k-medialnej-gramotnosti-a-kritickemu-mysleniu-pre-ucitelov-a-ucitelky-materskych-skol/
Conferência "Literacia para as mídias públicos - uma condição para um estado seguro"	Conferência sobre a importância da LM do serviço público e do pensamento crítico no contexto da segurança nacional.	Professores e públicos de interesse	*	Lituânia	https://www.smm.lt/web/lt/pranesimai_spaudai/naujienos_1/rytoj-vyks-konferencija-visuomenes-mediju-rastingumassaugios-valstybes-salyga

2.7 Recomendações e políticas nacionais e internacionais sobre a literacia midiática para enfrentar a desinformação

Com aspectos chave da LM já identificados, assim como um panorama de iniciativas realizadas em Portugal e em outros países da EU, inclinamo-nos para a verificação de como, na prática, esta matéria está a ser utilizada como ferramenta de combate a desinformação. Ainda que os conteúdos relacionados com a literacia midiática, como a compreensão crítica, estejam intrinsecamente relacionados com o contexto pretendido, no âmbito desta investigação acreditamos que seja relevante observar os direcionamentos e recomendações sobre a literacia midiática especificamente criadas e utilizadas para responder aos desafios impostos pela desinformação.

2.7.1 O apoio da União Europeia

A União Europeia vem financiando um panorama de iniciativas e projetos, dentro do tema da literacia midiática no combate a desinformação, que dispõem de recursos pertinentes. Este esforço advém do posicionamento Europeu de tratar a desinformação através do empoderamento informacional da sociedade, pois uma vez bem informados os cidadãos poderão tomar decisões mais conscientes, com base nos fatos. Esta diretriz está descrita no plano de ação para a democracia Europeia (Plano de Ação Para a Democracia Europeia, 2020), assim como nas diretrizes para enfrentar a desinformação sobre o coronavírus[63], que defende as habilidades da literacia midiática como condição desse empoderamento crítico e informacional da sociedade.

É no plano de ação para a democracia Europeia (2019) que consta a indicação que a EU irá financiar projetos em todos os estados membros, bem como através de programas como o Erasmus+. A declaração ressalta o compromisso da EU com a cooperação e apoio a iniciativas e projetos da literacia midiática e digital para combater a desinformação com o envolvimento de jornalistas, da sociedade civil, do ensino superior, grandes organizações como a UNESCO e com as próprias iniciativas europeias, como é o caso do European Digital Media Observatory (EDMO)[64].

A EDMO, por sua vez, é uma plataforma independente que conta com a liderança do Instituto Universitário Europeu de Florença (Itália) e integra pesquisadores, *fact-checkers*, e experts em literacia midiática. A plataforma foi criada para disponibilizar publicações científicas, relatórios, mapeamento de iniciativas de *fact-cheking* e cursos. A EDMO promove a realização de workshops online e treinamentos, com assuntos como a discussão de leis dos serviços digitais, democracia, teorias da conspiração e a economia da desinformação.

Podemos destacar também o Plano de Ação para a Educação Digital 2021-2027[65] que foca na literacia digital para que ocorra uma transformação no uso do ambiente digital por parte da sociedade. O plano, composto por ações diversas, busca essa transformação através da educação e refere que a pandemia da COVID19 foi um marco para o entendimento da extrema necessidade de ações como essas. Para estas conclusões e planejamento das ações, foi realizada uma consulta pública aberta de julho a setembro de 2020, com instituições públicas e privadas, sobre os impactos da pandemia na educação e qual a perspectiva das pessoas em relação ao futuro digital europeu. Dentre essas ações, há o objetivo

[63] Disponível em: https://ec.europa.eu/info/live-work-travel-eu/coronavirus-response/fighting-disinformation/tackling-coronavirus-disinformation_en
[64] Disponível em: https://edmo.eu/edmo-at-a-glance/
[65] Disponível em: https://education.ec.europa.eu/pt-pt/focus-topics/digital-education/action-plan

de elaborar direcionamentos de como lidar com a desinformação para os professores e o objetivo de criar uma equipa de peritos para tratar da desinformação através da educação.

Outras formações destinadas a professores que foram encontradas posteriormente também servem de exemplo para obter *insights*. A formação "Facts4All – Schools Tackling Disinformation"[66], realizada pela European Schoolnet Academy, destinada a professores do ensino básico e secundário é composta por quatro módulos e tem a duração de três horas. Os temas abordados nessa formação passam por: desordem informacional, redes sociais, boas práticas para lidar com os desafios da informação e como identificar a desinformação.

Também financiado pela EU, o Social Observatory for Disinformation and Social Media Analysis (SOMA)[67] teve início em novembro de 2018 e fim em abril de 2021, foi direcionado ao desenvolvimento de ferramentas para enfrentar a desinformação nas redes sociais. O projeto argumenta que a difusão de informações enganosas, manipuladas e/ou falsas nas redes sociais diminui a confiança da sociedade nas informações e, muito além disso, coloca em risco a segurança nacional. Portanto, a plataforma foi utilizada neste período para verificar informações, disponibilizar estratégias para a literacia mediática e para a medição socioeconómica dos impactos da desinformação.

Outra plataforma multitarefa é a East StratCom Task Force[68], criada em 2015 pelo serviço Europeu de Ação externa. Esta plataforma desenvolve estratégias de comunicação contra as campanhas de desinformação da Rússia consideradas como ameaças a EU e outros países relacionados. Um dos projetos associados a Task Force é o site EUvsDisinfo[69], que agrega relatórios, estudos, artigos e até um jogo tipo *quiz* relacionado com o tema. O site EUvsDisinfo possui também uma base de dados de desinformação relacionadas com a Ucrânia. Diante do cenário de conflito entre a Rússia e a Ucrânia, a desinformação aparece como uma força motriz das narrativas. A base de dados do site conta com mais de mil informações manipuladas ou falsas explicadas e devidamente refutadas.

2.7.2 Produção documental

A produção documental é um meio utilizado de forma recorrente nas diretrizes para a LM. Publicações importantes no domínio teórico sobre o tema como o documento publicado pela Finlândia, país referência em estudos de LM e educação, *Media literacy in Finland: National media education policy* (Salomaa &

[66] Disponível em: https://www.europeanschoolnetacademy.eu/courses/course-v1:Facts4All+TacklingDisinformation+2022/about
[67] Disponível em: https://cordis.europa.eu/project/id/825469
[68] Disponível em: https://www.eeas.europa.eu/eeas/questions-and-answers-about-east-stratcom-task-force_en
[69] Disponível em: https://euvsdisinfo.eu/

Palsa, 2019) e o *Information Literacy (MIL) in the Digital Age. A Question of Democracy* (Carlsson, 2019), são exemplares que podem ser base para diretrizes e criação de atividades no âmbito do tema. Esta também tem sido uma forma expressiva para sugestão de estratégias e práticas de promover a literacia midiática visando a mitigação da desinformação e, sobretudo, das suas consequências.

Na esfera desta investigação, importa analisar o que tem sido feito nesse sentido, a fim de compreender quais ramificações da LM podem ser utilizadas e quais são as recomendadas por instituições renomadas. Com isso, referenciamos neste tópico, com mais cautela, cinco manuais, de países distintos, que cumprem esse papel. São eles: 1- *Jornalismo, Fake News e Desinformação: Manual para Educação e Treinamento em Jornalismo* (Posetti et al., 2019); 2- *Teaching and Learning with Twitter* (Grizzle, 2019); 3- *History under attack: Holocaust denial and distortion on social media* (UNESCO, 2022b); 4- *Addressing conspiracy theories: What teachers need to know* (UNESCO, 2022a) e 5- *#NoDESinformación, una propuesta didáctica para Educación Secundaria* (García, 2021).

Através de sete módulos, o manual Jornalismo e Fake News traz reflexões teóricas e práticas sobre o conceito de verdade, desordem informacional, verificação de fatos, redes sociais e LM (Posetti et al., 2019). Utilizando a nomenclatura 'literacia mediática e informacional' o módulo quatro do manual, "combate à desinformação e à informação incorreta por meio da alfabetização midiática e informacional (ami)" (Posetti et al., 2019, p. 75), ressalta a importância das competências dessa literacia para os direitos humanos. Este módulo aconselha envolver os participantes do módulo com *edutainment* (entretenimento educativo), a fim de incentivar os alunos a identificarem informações enganosas (Posetti et al., 2019). No mesmo módulo, os educadores são incentivados a ensinarem aos alunos habilidades de pesquisas mais aprofundadas, como consulta de fontes diversas e uso de bibliotecas. Além disso, os autores sugerem o exercício do uso das redes sociais como ferramenta de aprendizagem, para que os alunos possam encontrar informações fraudulentas e refutá-las nas suas próprias redes, para suas próprias comunidades online (Posetti et al., 2019, p. 81). Para isso, a proposta é o desenvolvimento de duas sessões de aprendizagem junto aos alunos (Posetti et al., 2019).

As duas sessões de 90 minutos cada, sugeridas pelo manual de Posetti et al., (2019), correspondem a uma componente teórica e uma componente prática. Na sessão teórica, o conteúdo deverá ser voltado a estudos de caso da LM e informacional e sua relação com a desinformação. Esta sessão poderá ser dividida em dois tempos de 45 minutos, que serão utilizados para dois tópicos: 1- "Explicar e discutir a AMI e suas ferramentas, incluindo a estrutura do pensamento crítico."; 2- "Analisar e discutir exemplos selecionados que são relevantes localmente em vários formatos de mídia." (Posetti et al., 2019, p. 83).

Já a sessão prática, também dividida em dois tempos de 45 minutos, é composta por duas atividades. A primeira atividade intitulada "reconhecendo o(s) jornalismo(s)" consiste em:

> Identificar uma reportagem de primeira página da imprensa local. Cada aluno deve pesquisar e examinar a mesma história em três diferentes meios de comunicação. Guiar uma discussão pedindo aos alunos que apliquem a técnica do pensamento crítico. Eles também devem descompactar a narrativa subjacente, juntamente com o enquadramento, a seleção e a montagem da notícia. Esta descompactação deve dar uma atenção especial à presença das convenções de notícias (os elementos quem, o quê, onde, quando, como, por quê; uso de citações diretas; presença de fontes especializadas e autorizadas, imagens de apoio, terminologia estereotipada típica de journalese, juntamente com outros sinais de "notícias". (Posetti et al., 2019, p. 84)

A segunda atividade, para o segundo tempo da sessão, foi nomeada de "Apresentando desinformação como notícia" e corresponde a:

> Mostrar aos participantes um exemplo de notícia fraudulenta e discutir o que "funciona" e o que "entrega" como notícia falsa. Em seguida, pedir aos alunos que manipulem as histórias que leram no exercício anterior, criando uma história fraudulenta, definida num futuro próximo, que terá aparência prima face de notícias (uma alternativa é que os alunos escolham seu próprio tópico para a criação da desinformação). Depois de concluída, os alunos formarão grupos para avaliar o que fez a história parecer autêntica. Isso pode envolver o uso de um teste de avaliação, mas também deve incluir a identificação de significantes de notícias, explorados por cada um. Mudar os grupos e fazer com que os participantes compartilhem suas percepções por meio de apresentações curtas para todo o grupo. (Posetti et al., 2019, p. 84).

É importante ressaltar que todo o percurso do módulo contém fontes para a busca de embasamento e desenvolvimento das atividades. Notamos que esta lista de referências poderá ser utilizada também para a criação de outras atividades relacionadas, impulsionando assim a autonomia e criatividade do próprio instrutor.

No que concerne ao manual *Teaching and Learning with Twitter*, o conteúdo foi criado através de uma parceria da UNESCO com a rede social nomeada à época de Twitter que possui a finalidade de capacitar professores para desenvolver lições envolvendo a rede social e a literacia midiática e informacional. O documento começa por esclarecer sobre do que se trata o Twitter (hoje chamado de "X"), o uso de *hastags* e ressalta que esta rede social é uma "praça pública online" a qual podemos identificar e analisar os temas que estão em alta e suas narrativas (Grizzle, 2019, p. 6).

Apesar de referir assuntos como *cyberbullying*, literacia e etiqueta digital, o manual sobre como usar esta rede social em prol educação, inclui também indicações para que professores possam aplicá-las em sala de aula com o tema da desinformação. Uma dessas indicações é avaliar o nível de literacia do grupo

através da apresentação de uma mistura de informações enganosas e fatos, bem como imagens reais e adulteradas (Grizzle, 2019). Para isso, o manual sugere que o professor consulte os recursos disponíveis no *Civil Online Reasoning do Stanford History Education Group*[70]*.* Outra indicação de atividade é pedir que os alunos procurem uma *fake news* e apresentem de forma detalhada as razões pelas quais apontam a informação como sendo falsa. O autor chama atenção para que estas atividades sejam supervisionadas e adequadas a faixa-etária dos alunos participantes (Grizzle, 2019, p. 21).

A publicação do Twitter (atualmente nomeado de "X") em parceria com a UNESCO demonstra, acima de tudo, que a rede social poderá sim ser utilizada como uma ferramenta de aprendizagem em sala de aula. Ainda que o enfoque não esteja totalmente direcionado a desinformação e que o tema seja tratado de forma breve no documento, este manual pode ser considerado um recurso relevante para expandir o horizonte das atividades pedagógicas para campos digitais altamente utilizados pelos jovens. Em suma, observamos que o manual do Twitter (X) abre um leque de exemplos de atividades que podem ser adaptadas para outras redes sociais, como o Facebook e o Instagram.

A terceira publicação da UNESCO a ressaltar é a *History under attack: Holocaust denial and distortion on social media* (UNESCO, 2022b). Este estudo analisa o crescimento da negação ou distorção do holocausto nas redes sociais TikTok, Facebook, Twitter (X), Instagram e Telegram nas línguas inglesa, francesa, alemã e espanhol, entre junho e julho de 2021. A análise concluiu, por exemplo, que 49% do conteúdo que circula no Telegram relacionado com o holocausto, consiste em informações distorcidas ou que negam o ocorrido. A pesquisa realizada demonstra narrativas de publicações que negam o holocausto, diminuindo o número das vítimas, e até culpando os próprios judeus de terem provocado este acontecimento e de usarem o holocausto para manipulação (UNESCO, 2022b). Outras publicações identificadas pelos investigadores omitem fatos, como a responsabilização dos alemães nazistas pelo acontecimento do holocausto. Estes dados preocupantes servem de base para a defesa dos fatos desta passagem sombria da história da humanidade, tendo em vista que essas narrativas reforçam preconceitos, xenofobia, antissemitismo e amenizam o contexto do holocausto na época: nazismo e o regime totalitário de Adolf Hitler (UNESCO, 2022b).

Por isso, com base na literacia midiática e informacional, o estudo traça recomendações para várias conjunturas como para a política, para a sociedade civil, para as plataformas online e para a educação. No contexto educativo, a recomendação é que o tema do holocausto seja incluído no currículo escolar,

[70] Disponível em: https://cor.inquirygroup.org/

assim como a literacia midiática (UNESCO, 2022b). Além disso, o documento defende que organizações educacionais sobre o holocausto passem a aumentar a sua visibilidade online, pois há considerável necessidade de dissipar os fatos sobre o holocausto no ambiente digital (UNESCO, 2022b). O manual dispõe ainda de uma lista de páginas que podem ser utilizadas como recursos para implementação de algum material ou atividade, como a *Histoire de la Holocauste*[71], a *The United States Holocaust Memorial Museum's Holocaust Encyclopedia*[72], e o documento *The rise of antisemitism online during the pandemic* [73](UNESCO, 2022b).

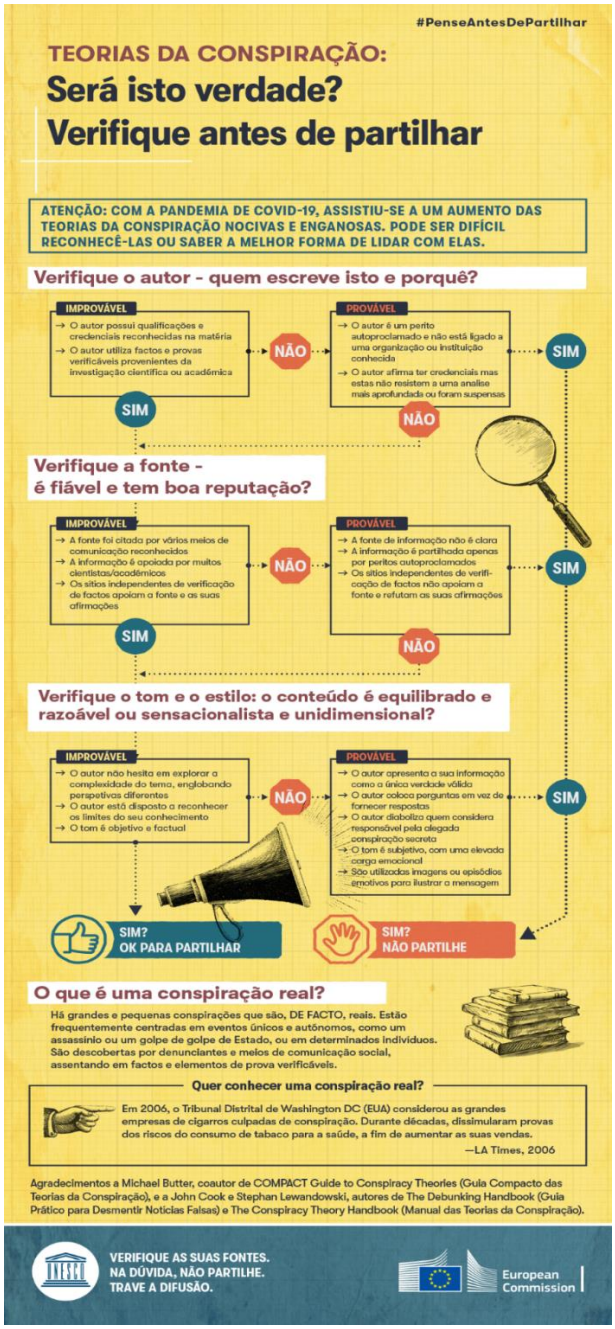
Outro documento a destacar é o *Addressing conspiracy theories What teachers need to know* (UNESCO, 2022a), direcionado para instruir educadores a identificar e lidar com teorias da conspiração no contexto educativo. As teorias da conspiração, apesar de muitas terem teor de entretenimento, podem incitar o ódio, ideologias extremistas e descredibilização de órgãos competentes (UNESCO, 2022a). Para ilustrar o problema, algumas teorias da conspiração são abordadas no manual, como as teorias criadas durante a pandemia do Coronavírus: "5G pode causar COVID19"; "o vírus da COVID19 foi criado para beneficiar empresas que produzem vacinas" (UNESCO, 2022a), que terminaram por descredibilizar as informações de órgãos renomados e enfraquecer a adesão da vacinação. Com isso, de acordo com o documento, o pensamento crítico e as competências adquiridas através da literacia midiática e informacional são importantes defesas para que as pessoas não fiquem sujeitas a este tipo de conteúdo (UNESCO, 2022a).

Com este documento os educadores possuem uma espécie de cartilha para identificar uma teoria da conspiração, quais são suas caraterísticas, saber qual a melhor forma de conversar sobre esse assunto, que pode por muitas vezes ser sensível, e como lidar com isso de forma prática (UNESCO, 2022a). Para enfrentar esse fenômeno, a sugestão é ter conhecimento sobre as teorias da conspiração e pensar criticamente. Para isso, a UNESCO lista sites que podem ser utilizados como recurso para abordar o tema e relembra a campanha #PenseAntesDePartilhar (figura 2) que pode ser utilizada de forma didática por professores para a identificação de uma informação como essa (UNESCO, 2022a).

[71] Disponível em: https://museeholocauste.ca/fr/histoire-holocauste/
[72] Disponível em: https://encyclopedia.ushmm.org/
[73] Disponível em: https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/d73c833f-c34c-11eb-a925-01aa75ed71a1/language-en

Figura 2

Campanha #PenseAntesDePartilhar da UNESCO



Disponível em: https://en.unesco.org/themes/gced/thinkbeforesharing - Acesso em 22/08/2022

O governo espanhol, por seu turno, publicou o manual *#NoDESinformación, una propuesta didáctica para Educación Secundaria* (García, 2021), que apresenta um conteúdo teórico conciso voltado a prática e a reflexão. O manual sugere uma sequência de atividades que segue uma lógica de atitudes perante as redes sociais. A primeira é intitulada "pensa antes de partilhar" e a seguinte "saia da sua bolha", sendo que ambas envolvem redes sociais, Youtube, Twitter (X) e Instagram por exemplo (García, 2021).

Portanto, este é um manual que poderá ser uma mais valia para embasamento de atividades envolvendo o tema da desinformação de forma mais geral. Além disso, assim como os outros documentos, ao final uma lista de sites está disponível para ser utilizada como recurso pelos educadores.

Estes exemplos podem ser peças importantes para o quebra-cabeça dos esforços para enfrentar a desinformação, pois disponibilizam fontes fiáveis e diretrizes estruturadas para lidar com situações diárias ou criar atividades relevantes em sala de aula.

Síntese final

Com este capítulo foi possível perceber que a LM cresce apoiada na educação e que esta é a gênese do trabalho nesse campo. No entanto, estamos de acordo que esta não é uma solução milagrosa e que não pode ser tida como caminho único para reduzir os impactos da desinformação. Por outro lado, ainda que a literacia midiática não represente uma panaceia, posicionamo-nos na defesa da LM como uma ferramenta *sine qua non* para combater a desinformação e garantir efeitos de longo prazo.

No que concerne as iniciativas e documentos analisados, poucas iniciativas incluídas apresentam material de apoio específico para o grau de ensino que o professor leciona e é neste espaço que esta investigação irá se debruçar ao tentar perceber as representações de professores do ensino básico e secundário como alicerce de construção de um suporte para trabalhar o tema.

Por fim, sendo intrinsecamente caracterizada por sua natureza de aprendizado contínuo, a educação para a mídia é um processo gradual e em constante evolução. As ações delineadas anteriormente são, por assim dizer, fragmentos de um quebra-cabeça, cuja completude permanece inatingível em virtude da dinâmica mutável que rege o cenário das próprias peças. A educação para as mídias segue com necessidade de ser mais explorada e trabalhada no país, sendo alguns ambientes mais favoráveis para a introdução a tal: associações, os próprias mídias, instituições de ensino e bibliotecas (Pinto et al., 2011). Alguns destes espaços mencionados representam, portanto, pontos nodais que nos conduzem ao próximo capítulo.

Capítulo 3.

O espaço escolar na prevenção do fenômeno da desinformação e o diverso papel dos professores

3.1 Construção da educação escolar para democracia, pensamento crítico e cidadania(s)

No livro *Educação e democracia*, Jonh Dewey (1859-1952) argumenta que a educação está lado a lado com a essência de nação vislumbrada pelos poderes responsáveis de construir o sistema educacional, se revelando, portanto, uma força motriz do que se idealiza para uma sociedade (Dewey, 2007). Por isso, a educação não é meramente um processo de transmissão de conhecimento. A educação é um projeto de nação que direciona o desenvolvimento social por meio de objetivos que moldam práticas educativas, sendo a experiência o cerne desse processo (Dewey, 2005). É através das experiências que se aprende, se educa e o seu acúmulo promove a efetivação da educação (Dewey 2005). Nesta lógica, a escola assume um papel social crucial, visto que mais do que um mero espaço de ensinar matérias e aplicar métodos de avaliação, é uma potência fundamental na promoção de experiências e, de modo consequente, na construção e manutenção da democracia (Dewey, 2005; Dewey, 2007).

A escola é um microcosmo da sociedade, onde diferentes experiências e visões de mundo se encontram e se entrelaçam (Dewey, 2007). É por meio da interação nesse ambiente que os indivíduos constroem suas noções de vida e são influenciados em suas ações. Portanto, a escola deve ser concebida como um espaço diverso e inclusivo, preocupado em integrar múltiplas referências sociais e perspectivas, de forma a preparar os estudantes para a complexidade e diversidade do mundo contemporâneo (Dewey, 2007).

No entanto, para manter a eficiência da educação é essencial ultrapassar a rigidez dos manuais escolares e dos métodos tradicionais (Dewey, 2005). Isto porque, ao romper com práticas educativas tradicionais e valorizar a experiência e a participação social, a educação pode se tornar uma força transformadora (Dewey, 2007). Ponte (2020) exemplifica que Dewey fundou uma "escola laboratório" onde a aprendizagem se dava pela resolução de problemas em conjunto e respeitando a forma de aprender de cada aluno. Para incentivar outras habilidades sociais dos alunos, havia aprendizado sem um plano estruturado curricular imposto, pois o filósofo acreditava na importância do "desenvolvimento intelectual,

social, emocional, físico e espiritual da criança no seu todo, e não apenas o desenvolvimento académico." (Ponte, 2020, p. 505). É nesse sentido que Dewey (2005) destaca que o estímulo à participação ativa dos alunos, aliado ao incentivo à reflexão sobre questões sociais e políticas, são imperativas para uma escola comprometida com os princípios democráticos (Dewey, 2005).

Assim sendo, a escola é parte importante para o desenvolvimento de cidadãos críticos (Soares, 2015). Para tanto, precisa promover práticas pedagógicas que incentivem a cidadania e o pensamento crítico que, por sua vez, caracteriza-se como "uma forma de raciocínio de complexidade superior, articulando conhecimentos, experiências e competências intelectuais." (Alich & Pereira, 2016, p. 159).

O pensamento crítico faz parte da manutenção de ambientes democráticos, pois funciona como auxílio nas tomadas de decisão do indivíduo. Para alcançar os benefícios desse raciocínio crítico, esta maneira de pensar e agir está relacionada com dois fatores principais: primeiramente o desenvolvimento de competências como compreensão linguística, resolução de problemas, análise de argumentos e, em simultâneo, a "disposição para cultivar este processo e fazer uso das tais competências [...]" (Halpern, 2003 apud Dias et al., 2011, p. 4649). No entanto, não será com algumas aulas que estas competências serão desenvolvidas, e sim o oposto, já que o desenvolvimento do pensamento crítico consiste em uma aprendizagem contínua, construída desde a infância, muito discutida como ponto crucial para o sistema educacional (Dias et al., 2011; Alich & Pereira, 2016; Kadir, 2007).

A contribuição do pensamento crítico torna o cidadão mais consciente e capaz de criticar o que consome (Kadir, 2007). Bauman enfatiza que pensar criticamente é uma forma de autonomia, uma vez que "o trabalho do pensamento crítico é trazer à luz os muitos obstáculos que se amontoam no caminho da emancipação" (Bauman, 2001, p. 51). Logo, o pensar de forma crítica emerge na literatura como fator base para a consciência e prática cidadã,

> Promover o pensamento crítico ajudará a desenvolver cidadãos capazes de refletir criticamente, que participem em debates públicos sobre questões sociais, reforçando assim a democracia e a responsabilidade social orientando por valores a tomada de decisão no cotidiano ao interagir com os outros e com o ambiente (Alich & Pereira, 2016, p. 166).

Dessa forma, falar sobre pensamento crítico implica abordar o tema da cidadania, pois o primeiro também pode ser considerado como uma ferramenta para a desenvoltura das tomadas de decisão dos cidadãos. A cidadania ativa de um indivíduo se dá pela compreensão dos seus direitos e deveres (Ponte, 2020), assim como engloba particularidades de ações no convívio social.

> A cidadania, mais do que uma realidade estatutária que define direitos e estipula deveres, é também, e acima de tudo, um projeto ético de respeito igualitário por todos

> os seres humanos. É um projeto em construção, em definição, que engloba o respeito por aquilo que somos (seres humanos da mesma espécie, da mesma linhagem) e por aquilo que assumimos como traços distintivos do nosso jeito de ser em sociedade: língua, mitos, ritos, simbolismos, crenças, tradições, costumes, convicções e religiões (Barbosa, 2012, p. 232).

Portanto, ao mencionar elementos como língua, mitos e outras expressões culturais e identitárias, Barbosa (2012) destaca a importância de reconhecer e valorizar a diversidade cultural e individual na construção da cidadania. O autor sugere que uma compreensão autêntica da cidadania envolve o respeito pela humanidade compartilhada, assim como a multiplicidade de identidades e experiências que existem dentro de uma sociedade (Barbosa, 2012). Com esta conceitualização, a cidadania e o pensamento crítico parecem caminhar juntos para alcançar seus devidos propósitos. À vista disso, pensadores ao redor do globo defendem uma educação voltada a crítica, a partir de práticas pedagógicas mais versáteis orientadas para o lado social e humano.

A idealização da importância de um ensino que estimule o pensamento crítico é referida nas obras de Paulo Freire de diversas formas. Freire defende que o ensino seja crítico amplamente, afinal, segundo o autor, esta é a condição para uma educação libertadora (Freire, 2001; Freire, 2003; Freire, 1981). Por esta razão, o autor aponta que o ensino com caráter crítico precisa ser base em sala de aula, na dinâmica ente professor e aluno e até na aprendizagem de leitura e escrita (Freire, 2001; Freire, 2003; Freire, 1981).

A educação libertadora defendida por Paulo Freire possui a crítica como fundamento, com a justificativa de que esta é a forma mais eficiente de contribuir para que o aluno se torne um cidadão crítico face às coisas do mundo e que, acima de tudo, adquira real consciência de quem é como pessoa e do sistema que está inserido (Freire, 2013; Freire, 2003; Freire, 2014; Freire, 1997). Dessa forma, as injustiças do mundo podem ser observadas, compreendidas, questionadas e reivindicadas (Freire, 2013; Freire, 2003; Freire, 2014; Freire, 1997).

Para além do ensino crítico, Edgar Morin (1999) afirma que para uma educação libertadora a escola deve ser um ambiente flexível com um ensino mais humano, que se refere a um ensino com generosidade, aberto às coisas do mundo (Morin, 1999). Em *Os setes saberes necessários à educação do futuro* o sociólogo discorre sobre a importância de uma educação voltada à condição humana:

> Educar para compreender a matemática ou uma disciplina determinada é uma coisa; educar para a compreensão humana é outra. Nela encontra-se a missão propriamente espiritual da educação: ensinar a compreensão entre as pessoas como condição e garantia da solidariedade intelectual e moral da humanidade. (Morin, 1999, p. 95)

Morin salvaguarda ainda a importância da empatia na educação (Morin, 1999), condição especialmente relevante no contexto de pós-verdade já que, como apresentado, este é um fenômeno que provoca o não diálogo, a não compreensão do diferente. Portanto, assim como nas obras de Paulo Freire, Edgar Morin apresenta pontos que podem ser ligados intrinsecamente com o tema da desinformação.

O autor ressalta a ideia basilar, que deve estar inserida na educação escolar, de ensinar os alunos a não ter um pensamento soberano e estar sempre aberto ao conhecimento (Morin, 1999). Morin esclarece a relevância do entender que a abertura necessária para o conhecimento passa também por compreender as realidades individuais e que, primordialmente, "importa ser realista no sentido complexo: compreender a incerteza do real, saber que há algo possível ainda invisível no real." (Morin, 1999, p. 85).

De igual modo, Freire (1997) direciona aos professores a ideia de não ser demasiado pragmático nas próprias certezas, afinal a aprendizagem, até para um professor, é uma constante. Nas palavras do autor: "Só, na verdade, quem pensa certo, mesmo que, às vezes, pense errado, é quem pode ensinar a pensar certo. E uma das condições necessárias a pensar certo é não estarmos demasiados certos de nossas certezas" (Freire, 1997, p. 29).

Uma educação voltada para liberdade dos alunos, respeito e diálogo parece ser uma opção de condução à cidadania (Zizemer, 2007), já que "à luz de referenciais teórico-críticos, especialmente Paulo Freire, a busca da superação dos limites da prática pedagógica pode se dar pela epistemologia da práxis e pela educação libertadora, considerando-se o diálogo a base desta prática." (Zizemer, 2007, p. 104). Pela diversidade que implica o desenvolvimento da cidadania, assim como o pensamento crítico, seu aprendizado é contínuo. Por isso, no ambiente escolar a preparação para a cidadania é um processo complexo (Zizemer, 2007) que requer um conjunto de atores e ações engajados neste ensino:

> Desenvolver cidadania na escola pressupõe a opção pela defesa do direito de todos, sem exceção. A educação tem importante papel quando opta pelo desenvolvimento de cidadania, à medida que, dentro dessa opção, tenta superar o senso comum e luta pela instauração dos direitos de todos. Na escola, lutar pelos direitos de todos pode significar realizar, pela metodologia da práxis, a análise dos trabalhos pedagógicos, a efetivação de planejamentos conjuntos, a efetivação da democracia nas relações, o exercício do poder/serviço, entre outros fatores (Zizemer, 2007, págs. 112 e 113).

A ideia de "lutar pelos direitos de todos" na escola é associada à prática que envolve a reflexão crítica e uma ação que pode ser transformadora. Isto pode se manifestar de várias maneiras, como analisar criticamente os métodos de ensino, colaborar na elaboração de planos de aula, promover relações democráticas entre alunos e professores, e compartilhar o poder de decisão na escola (Zizemer, 2007).

Portanto, são importantes ações concretas para garantir a participação democrática e a igualdade de oportunidades dentro do ambiente escolar (Zizemer, 2007).

Através de uma lente contemporânea, o contexto digital é um novo paradigma a ser incorporado na cidadania ativa (Ponte, 2020). Ensinar os alunos a utilizarem a tecnologia de forma positiva, compreenderem as leis e a responsabilidade de uso da ferramenta é parte importante da cidadania digital (Cortesi et al., 2020). Outros aspectos como ensinar a buscar por informação fiável, ensinar sobre a articulação do digital no que concerne a inteligência artificial, produção de conteúdo e privacidade também são pautas que fazem parte da construção de uma cidadania digital (Cortesi et al., 2020).

A cidadania digital contempla os desenvolvimentos sociais da humanidade e nas escolas pode ser abordada de várias formas (Cortesi et al., 2020). O relatório *Youth and digital citizenship+ (Plus). Understanding skills for a digital world* sugere, por exemplo, atividades sobre engajamento nas redes, experiências sobre informação de qualidade e inclui a literacia midiática e digital como parte do aprendizado para a cidadania digital (Cortesi et al., 2020).

A educação para as mídias faz parte da educação para a cidadania, com o objetivo de formar cidadãos aptos criticamente para exercer seu papel na sociedade (Santos, 2003). Em função disso, Sayad (2019, p. 12) afirma: "na prática, a educação midiática é parte intrínseca do pensamento crítico e um elemento fundamental em atualização do currículo escolar". Em consonância com esses pensamentos, destacamos a ideia de Chaves & Melo, (2019):

> A escola é uma instituição iluminista, que se ergue sobre o paradigma da ciência e do humanismo racionalista. Sem a educação midiática, é o próprio sistema escolar que se coloca em risco. Não por acaso, temos testemunhado discursos que atacam as ciências como instância legitimada de conhecimento. A desinformação e a deslegitimação das ciências são manifestações de um mesmo fenômeno (Chaves & Melo, 2019, pág 79 e 80).

Assim, a literacia midiática está novamente relacionada ao ensino do pensamento crítico e da cidadania, mas não se pode percebê-la como uma ferramenta milagrosa e sim como um dos alicerces para tal. Após uma revisão bibliográfica nas práticas de LM em Portugal, Lopes & Ávila (2019) concluem que não há relação entre as competências de literacia e a prática da cidadania. A LM por si só não é suficiente para mudanças práticas de cidadania e, por isso, as autoras defendem que o ensino da LM não pode envolver apenas o aprendizado de competências básicas (Lopes & Ávila, 2019). É necessário ir além para que essa aprendizagem possa refletir na prática. "A educação para a cidadania envolve, não só o

ensino e a aprendizagem de tópicos relevantes em sala de aula, como também experiências práticas realizadas através de atividades promovidas na escola e na sociedade em geral" (Eurydice, 2017, p.9).

Não se dispensa também o alerta de que a escola não será o único pilar de revolução profunda da sociedade, "sabemos que não é seu papel fazer a revolução social; essa é uma tarefa da classe trabalhadora organizada pelas lutas a serem travadas nos vários espaços sociais, abarcando os diversos setores e ramos da produção social." (De Souza & Piolli, 2018, p. 315). Ao focar na promoção da LM, do combate à desinformação e, consequentemente, da promoção da cidadania, para que haja uma real transformação do espaço escolar, também é necessário criar uma ponte entre professores, governo, universidades, jornalistas e as mídias (Spinelli & Santos, 2019). Portanto, todos esses agentes são pilares de uma estrutura que em harmonia pode efetivamente causar impactos profundos na sociedade. Utilizamos aqui a educação como um meio para a harmonização dessa estrutura e não como um fim. Um meio de preparo e impulso aos que estão em construção para exercer as cidadanias.

3.2 O destaque das bibliotecas escolares como meio para a educação para as mídias e para o desenvolvimento dos alunos

A noção de uma biblioteca que possa contribuir para uma sociedade mais inclusiva, mais bem informada e com o conhecimento de culturas distintas, reflete um ideal social defendido por grandes instituições como a American Association of School Librarians (AASL)[74] e a International Federation of Library Associations and Institutions (IFLA)[75]. A IFLA, por seu turno, tem desempenhado um papel determinante ao articular e amplificar a missão das bibliotecas, as incentivando em todo o mundo a se tornarem catalisadoras de um aprendizado intercultural.

As diretrizes da IFLA para as bibliotecas escolares acentuam que a biblioteca passa por várias fases do crescimento dos alunos e, por isso, orientam o desenvolvimento desde aspectos das instalações até atividades, bem como a disposição de recursos para os leitores (IFLA, 2016). Além disso, ressaltam a obrigação e incentivo das bibliotecas para o "ensino da literacia da informação e das mídias" (IFLA, 2016, p. 48). De acordo com a IFLA, esta é uma forma de fazer com que os alunos "participem eticamente na sociedade", sejam capazes de resolver problemas e de lidar com situações individuais ou em grupo (IFLA, 2016, p. 48).

[74] Disponível em: https://www.ala.org/aasl/
[75] Disponível em: https://www.ifla.org/

Já o Manifesto da Biblioteca Escolar[76] IFLA/UNESCO (1999) ressalta a relevância de uma biblioteca no âmbito escolar oferecendo como reflexão que a biblioteca transcende sua mera função como depositária de recursos materiais, visto que abrange dimensões que abraçam a essência do conhecimento e dos ideais de liberdade. Esta característica distintiva não apenas enriquece o ambiente educacional, mas também desempenha um papel fundamental no preparo dos estudantes para os desafios inerentes à vida adulta. A biblioteca escolar, como veículo condutor dessas noções, encarna a responsabilidade de fomentar uma compreensão profunda do mundo, de nutrir a capacidade de discernimento crítico entre os aprendizes. Portanto, notamos a importância das bibliotecas escolares no desenvolvimento das aprendizagens dos alunos, assim como para enfrentar a desinformação.

Em um estudo com trinta e nove escolas de Ohio, os resultados indicaram que as bibliotecas ajudam os alunos a encontrarem recursos sobre assuntos múltiplos e demonstraram também que a biblioteca auxilia os alunos a perceberem visões distintas sobre um mesmo tema e a construírem as suas próprias (Todd & Kuhlthau, 2005). A biblioteca é um ambiente ativo no que concerne ao percurso de aprendizagem dos alunos, auxiliando em desenvolvimentos comportamentais e cognitivos (Todd & Kuhlthau, 2005). De acordo com o mesmo estudo, para o melhor desenvolvimento dos alunos, as bibliotecas escolares precisam cumprir certos pontos como dar suporte de recursos e capacitar os envolvidos a explorar as pesquisas, sendo que há também que se ressaltar o importante papel do professor bibliotecário bem capacitado (Todd & Kuhlthau, 2005). Todd e Kuhlthau observaram que os alunos valorizam uma troca com professores bibliotecários que seja mais específica e próxima do que um atendimento geral (Todd & Kuhlthau, 2005).

Em Portugal, a Rede de Bibliotecas Escolares (RBE)[77], criada em 1996 pelos Ministérios da Educação e Cultura, é uma iniciativa que visa promover e apoiar o desenvolvimento de bibliotecas escolares em todo o país, com o objetivo de enriquecer o ambiente educacional, incentivar a leitura, a literacia informacional e das mídias e o acesso a diversos recursos educativos. A título de exemplo, a RBE dispõe de um referencial de aprendizagens associadas ao trabalho das bibliotecas escolares que define três áreas de literacia para atuação: leitura, informação e mídia (RBE Portugal, 2017).

O estudo intitulado "Literacia Mediática Nas Bibliotecas Escolares" (2021) realizado no país, alcançou 723 questionários válidos. Este conjunto de respostas constituiu uma representatividade significativa, equivalente a 53% da totalidade da população de professores bibliotecários de escolas e agrupamentos

[76] Disponível em: https://www.rbe.mec.pt/np4/IFLA-documentos.html
[77] Disponível em: https://www.rbe.mec.pt/np4/56.html

da rede pública de Portugal (Pereira & Toscano, 2021). A pesquisa em questão foi conduzida por Pereira e Toscano (2021) e culminou na identificação de um papel preponderante desempenhado pelas professoras bibliotecárias, caracterizado por suas funções de mediação e colaboração. O estudo também revelou que as bibliotecas escolares estão progressivamente incorporando a temática da literacia midiática e informacional em suas práticas. No entanto, as atividades relativas à literacia midiática demonstraram uma inclinação demasiada em direção às dimensões de "segurança e riscos na Internet e nas redes sociais," abordando tais temas de maneira preventiva e protetora (Pereira & Toscano, 2021, p. 28), indicando uma possível insuficiência de atenção a outras áreas de aprendizagem.

3.3 A sala de aula face ao digital e a pós-verdade: práxis para administrar ou enfrentar estes desafios

Em 1999 Pierre Lévy publicava a obra *Cibercultura* e traçava ideias e direções que podem ser aplicadas nos dias de hoje. Com o pano de fundo da sociedade cada vez mais entrelaçada com a tecnologia e o ciberespaço, o autor já considerava nesta época as mudanças que o meio digital traria para a educação, sublinhando a importância de adaptação para essa mudança considerada inevitável. Por esta razão, Lévy reconheceu a participação do digital no nosso cotidiano e apontou o potencial do seu uso para aquisição de conhecimento, transformações no papel dos professores e no ensino (Lévy, 1999). Com isso, Lévy pontuou implicações significativas da cibercultura para a educação e formação (Lévy, 1999): a habituação aos diversos dispositivos, bem como ao ensino a distância e a necessidade de admitirmos os conhecimentos não acadêmicos, advindos das experiências (Lévy, 1999).

Em concordância com as ideias de Lévy, precisamos também identificar que a realidade da pós-verdade e desinformação surgem como mais um desafio para o contexto do ensino. De acordo com Santos (2003, págs 15 e 16): “O desenvolvimento extraordinário das novas tecnologias de informação e de comunicação e a sua aplicação em todos os domínios da vida social, política e cultural, acarretam necessariamente alterações nas estratégias educativas.”. Com esta ideia, partimos para verificar caminhos da literatura no que concerne a défices que fomentam o cenário ou recomendações para lidar com o fenômeno em sala de aula (Silva & Santos, 2022).

A título de recomendação, é possível observar temas que mais se destacam nas práticas em sala de aula, seja no ensino superior ou no ensino básico. É o caso da relevância do incentivo ao pensamento crítico (Marques et al., 2020; Bhaskaran et al., 2019), da literacia midiática (Friesem, 2019) e da importância de endossar a discussão da formação contínua dos professores (Rocha & Biondo, 2020). É

preciso também considerar incluir os dispositivos tecnológicos comumente utilizados pelos alunos, como os smartphones, nas atividades em sala de aula (Fonseca, 2019):

> Sobretudo, é importante trazer para dentro da sala de aula os conteúdos que os estudantes têm contato em seu cotidiano, considerando estas também importantes fontes de informação. As informações compartilhadas pelas mídias sociais – como Instagram, Facebook e WhatsApp carregam, muitas vezes, informações falsas, propositalmente manipuladas, tendenciosas. O intuito é pensar como essas informações se sustentam em um contexto maior – qual a linguagem que as favorece, pensar que são voltadas para um público-alvo, que são feitas por grupos ou pessoas que têm determinados interesses etc. (Cerigatto, 2020, p. 19)

Sob outra ótica, apesar do uso massivo do digital pelas gerações mais novas, a dificuldade do uso de ferramentas digitais por estes grupos se destaca. A inteligência digital atribuída as gerações mais novas é um mito diante dos estudos que comprovam a dificuldade de entendimento do que é real e o que é falso no digital e o que é notícia e o que é propaganda (Horsthemke, 2017). Outro efeito grave dessa falta de competência para lidar criticamente com o digital é identificada nos estudos de Hughes (2019) e Aragones & Luis (2020) que constataram falhas em habilidades relacionadas à pesquisa. Como esta é uma habilidade fundamental para o aprendizado e construção do pensamento crítico (Hughes 2019), precisa ser mais trabalhada durante as práticas pedagógicas. Por conseguinte, as gerações mais jovens podem ter uma maior facilidade para entrar em contacto com os ecrãs, mas ainda não estão devidamente preparadas para lidar com seu conteúdo de forma crítica (Horsthemke, 2017).

Chinn et al., (2021), por sua vez, afirmam que a diversidade no uso de fontes de informação nas práticas pedagógicas é fundamental para que seja possível a criação de uma visão holística dos temas tratados. Isto ajuda os alunos a perceberem a múltipla possibilidade de fontes, as versões dos acontecimentos e a enfrentarem conteúdos diferentes que possam contribuir para o desenvolvimento do conhecimento geral e, evidentemente, do pensamento crítico.

Dentre os conteúdos que devem ser abordados em sala de aula, considerando a faixa-etária do grupo, há autores que defendem que para diminuir os efeitos da desinformação é preciso implementar como prática falar sobre temas mais sensíveis (Barcellos, 2020; Cardoso et al., 2021; Costa et al., 2020; Branco, 2021). Estes temas podem variar, mas a título de exemplo é indicado abordar assuntos como o negacionismo e o movimento antivacina (Barcellos, 2020), que se caracterizam por utilizarem de informações falsas para sua manutenção e crescimento. O movimento antivacina, por exemplo, associa as vacinas como causa de doenças ou tenta instaruar dúvidas sobre o processo de produção das mesmas (Cardoso et al., 2021; Costa et al., 2020; Branco, 2021). Esses e outros assuntos são vias de elucidação de eventos mundiais que podem abrir os horizontes dos alunos. Julgamos, portanto, que os manuais

não podem ter uma via exclusiva de conhecimento, a não ser que o interesse do ensino seja unicamente pautado em ensinar os alunos a passar em exames.

Além disso, a comunicação entre as partes em sala de aula é fundamental. Para abordar temas sensíveis ou não, o incentivo ao debate surge como alternativa para promover uma pluralidade de ideias e opiniões opostas (Cruz Junior, 2021). Na educação importa expor os alunos ao diferente e, acima de tudo, dar a entender porque isso é importante para a sociedade (Cruz Junior, 2021):

> Entre as principais demandas da pós-verdade na educação, está o desafio da formação de sujeitos dotados dos modos de agir e pensar, capazes de contribuir com o fortalecimento da democracia na era digital. Essa meta implica o reconhecimento não só de novos mecanismos de participação social, mas principalmente de formas de sujeição e dominação emergentes. Em relação a estas, observa-se um deslocamento da ênfase em práticas de silenciamento e censura para o seu oposto, isto é, para a banalização da expressão livre e reiterada (Cruz Junior, 2021, p. 288).

O panorama da desinformação demanda também que os alunos sejam incentivados no sentido da curiosidade. Isto é reforçado por Chinn et al., (2021) que, de igual modo, sugerem a importância do desenvolvimento de atividades relacionadas com as emoções.

Já sob a perspectiva de quem favorece um ambiente multidisciplinar na aula, os professores surgem nesse contexto como agentes basilares e precisam também de atenção e preparo. Silva, (2003) utiliza o conceito de cibercultura para relembrar que os professores não foram preparados para lidar com a televisão quanto mais para a internet, sendo este segundo momento da sociedade muito mais complexo (Silva, 2003). Por isso, Pereira & Santos, (2020) defendem a importância da formação inicial e contínua dos professores, em matérias específicas como jornalismo científico, e que é necessário trabalhar em sala de aula a alfabetização midiática científica (Pereira & Santos, 2020). A formação contínua de professores que englobe as carências atuais como literacia digital e pós-verdade são linhas teóricas conclusivas também dos estudos de Garzón-Artacho et al., (2021) e Silva & Ribeiro (2020).

Portanto, os professores aparecem como elo fundamental nas práticas em sala de aula para o enfrentamento da realidade da pós-verdade (Silva & Santos, 2022). Por esta razão, ao longo dos estudos surgem recomendações múltiplas direcionadas aos maestros da classe. Kouritzin (2018), por exemplo, afirma que o posicionamento de crítica deve partir do professor:

> Devo mostrar aos alunos que, embora existam diferentes visões de mundo e conceituações de realidades, todas as afirmações da verdade não são relativas. Valorizar pluralidades de perspetiva não se refere ao uso da linguagem na criação e disseminação deliberada de fatos alternativos e notícias falsas ou à eliminação de questões do mundo real [...] (Kouritzin, 2018, p. 4).

É relevante trazer ainda a ideia de que, apesar da autoridade de mestre condutor de uma aula, o professor não pode ser protagonista da comunicação o tempo todo. Na era da pós-verdade, mais do que nunca, não deve haver dominância em sala de aula e sim partilha, troca de experiência, diálogo, questionamento em ambos os lados e consciência do momento de fala de cada elemento envolvido na sala (Arede et al., 2019; Silva & Ribeiro, 2020; Alexander, 2019; Fonseca, 2019).

Na obra *Pedagogia do Oprimido*, ainda que lançada antes do cenário atual, Paulo Freire já defendia a educação como uma partilha, uma pedagogia urgente. Segundo o autor, "a educação autêntica, repitamos, não se faz de A para B ou de A sobre B, mas de A com B, mediatizados pelo mundo" (Freire, 2003, p. 84). Para alcançar esta autenticidade educativa, o professor precisa dialogar com os alunos e não impor suas retratações do mundo, assim como precisa ser compreensível e se adequar a linguagem daqueles que o escuta (Freire, 2003).

3.4 *Ser* professor(a)

Nos tópicos anteriores a professora ou o professor[78] já 'surgiu' como um ator fundamental no ensino, visto que a literatura incide na temática do papel do professor nos contextos apresentados. Por isso, entendemos que se recomendações recaem sobre suas atividades, para a luta contra o cenário nocivo de informação e comunicação que se vive, é preciso voltar a atenção àquele requisitado.

A profissão docente ocupa uma posição central no processo educativo e é frequentemente destacada como fundamental para promover mudanças na sociedade. Para compreender mais sobre o papel dos professores, dedicar atenção a perceber como a profissão caminhou ao longo de alguns séculos parece fundamental. Com isso, Nóvoa (1995, p. 15) relembra que "inicialmente, a função do docente desenvolveu-se de forma subsidiária e não especializada, constituindo uma ocupação secundária de religiosos ou leigos das mais diversas origens.". O ato de ensinar era tido como uma função não atrelada a uma profissão, mas sim a uma espécie de vocação (Nóvoa, 1995). A partir do século XVIII a componente profissional foi instaurada no papel de quem educava de forma didática, pois passou a ser necessário uma licença pública para ser professor (Nóvoa, 1995). Entretanto, foi apenas na metade do século XIX que foi possível entender como a profissão é complexa e "ambígua":

> Fixa-se neste período uma imagem intermédia dos professores, que são vistos como indivíduos entre várias situações: não são burgueses, mas também não são povo; não devem ser intelectuais, mas têm de possuir um bom acervo de conhecimentos; não são notáveis locais, mas têm uma influência importante nas comunidades; devem manter relações com todos os grupos sociais, mas sem privilegiar nenhum deles; não

[78] atentamos à flexão de gênero da palavra mesmo que ao longo do tópico seja citado apenas um.

> podem ter uma vida miserável, mas devem evitar toda a ostentação; não exercem seu trabalho com independência, mas é útil que usufruam de alguma autonomia [...] (Nóvoa, 1995, p. 18).

Com esta percepção da profissão e com os progressos da educação escolar do século XX, a docência aparentemente viveu seu momento de ouro (Nóvoa, 1995).

Por outro lado, o final do século XX foi um período de mudanças negativas para a profissão (Kincheloe, 1997). Kincheloe (1997) faz críticas a condição da formação dos professores, pois, segundo o autor, apesar de condições de trabalho questionáveis durante os séculos XIX e início do século XX, os professores tinham uma maior autonomia para conduzir as aulas. Posteriormente, os professores foram perdendo espontaneidade para um enquadramento técnico pedagógico. Passaram a ser instruídos para um ensino mais enrijecido, menos autonomia, mais padronização (Kincheloe, 1997). Isto trouxe implicações para as práticas educacionais e no comportamento do próprio professor que, por sua vez, sofreu 'cortes' no seu processo crítico-reflexivo (Kincheloe, 1997), que reverberam até hoje.

Um dos críticos a um modelo acrítico de ensino foi Paulo Freire, que o denominou como 'educação bancária' (Freire, 2003). Segundo Freire (2003), a educação bancária, que de acordo com Barcellos (2020) é inerente à pós-verdade, se refere a um ensino fomentado por um sistema opressor que não tem interesse por passar por transformações profundas na sua estrutura. Nesta forma de ensino, o oprimido precisa aprender para o trabalho e não para criticar o próprio sistema em que vive (Freire, 2003). Na prática, a lógica desse modelo de ensino afirma que o professor 'deposita' o conteúdo nos alunos e não traz o pensamento crítico ao ensino (Freire, 2003).

Um ensino sem flexibilidade ou pensamento crítico, apenas para cumprir o plano didático é danoso até para o processo de aprendizagem do próprio professor: "o educador fixa, memoriza, repete, sem perceber o que realmente significa quatro vezes quatro" (Freire, 2003, p. 58). Com uma formação mecânica, o professor também se torna parte do sistema opressor e a educação permanece em um estado inflexível. Nas palavras de Paulo Freire "a rigidez destas posições nega a educação e o conhecimento como processos de busca" (Freire, 2003, p.58).

Com a crescente austeridade nos processos da profissão, parece injusto o peso que a mesma carrega diante de críticas de vários setores da sociedade como sendo pilar de culpa das falhas na educação (Nóvoa, 1995).

> Grande parte da sociedade, alguns meios de comunicação e também alguns governantes chegaram à conclusão simplista e linear de que os professores, como responsáveis directos do sistema de ensino, são também os responsáveis directos de

> todas as lacunas, fracassos, imperfeições e males que nele existem (Esteve, 1995, p. 104).

O estudo de Goering & Thomas (2018) aponta as dificuldades para um ensino crítico no sistema educacional nos EUA, como a diminuição ou ausência de sindicatos, decadência das condições de ensino, turmas lotadas e professores cada vez menos preparados. De ressaltar que estas condições de aula aumentam o desinteresse dos próprios alunos. Silva (2003, p. 35) afirma que um sistema educativo rígido que não passa por atualizações necessárias para manter os alunos atentos e motivados a frequentarem as aulas é um "modelo clássico baseado em memorização e reprodução". Por isso, o autor faz uma crítica ao sistema de educação que tem a lógica de transmissão de conhecimento e não de educação (Silva, 2003).

Existem ainda outros problemas eminentes na prática dos professores. A carência de recursos e materiais para exercer docência e a falta de formação contínua de qualidade para os docentes são outros exemplos reportados por estudos em Portugal e nos EUA (Esteve, 1995; Goering & Thomas, 2018). Além disso, passou a ser uma profissão pouco reconhecida e ser, por muitas vezes, vista como secundária, como uma profissão de escape (Nóvoa, 1995). Com isso, dificuldades da profissão surgem como barreiras para o bom desenvolvimento de um ensino crítico em sala de aula (Zizemer, 2007):

> Na maioria das vezes, o professor é um trabalhador-operário da educação; a sua preocupação maior é como resolver os problemas diários de disciplina, de falta de tempo, de conflitos existentes. Ele tem de resolver o que vai "surgindo", com rapidez. Assim, corre-se o risco de cair numa rotina de reuniões com "conversa vazia", de modo que após o retorno à sala de aula tudo permanece igual. Também não é por acaso que os professores muitas vezes são resistentes a reuniões, pois essas costumam ser um "ensinamento" por parte dos organizadores, sem considerar o professor sujeito de sua práxis, que pode contribuir na organização de seminários e encontros sobre educação (Zizemer, 2007, p. 107).

O apoio prático de pais, mães, alunos, diretores, coordenadores, pedagogos, psicólogos, órgãos governamentais e outros atores é crucial para o sistema educacional. Todos fazem parte da comunidade que torna a educação escolar uma via de ensino adequado ou não para a formação de um indivíduo. O fardo e sobrecarga da profissão professor é uma realidade que precisa ser enfrentada através de preparo e empatia, assim como é necessário repensar a hierarquia e construir o ensino em conjunto entre quem ensina e quem coordena o ensino (Zizemer, 2007). Ainda assim, não se pode esquecer do papel chave dos professores na educação (Zizemer, 2007; Alencar et al., 2022). E nesta fase, questionamos: afinal, o que é *ser* um professor?

De acordo com Jesus (2019, p. 109) existem três aspectos os quais podem ser base de entendimento do que é ser um(a) professor(a): "a importância do desenvolvimento profissional; o valor da cultura

profissional docente; e, por fim, as questões relativas a identidade profissional do professor". Conforme o estudo realizado pela investigadora, as relações que rodeiam todo o percurso dos professores também trazem impactos ao seu modo de ser, seja com alunos, pais, colegas e outros (Jesus, 2019). No entanto, o universo dos professores é heterogêneo, e cada diagnóstico de como é exercer esta profissão depende da experiência de vida e profissional de cada um (Jesus, 2019).

Inclusivamente podemos dizer que ser professora ou professor é ensinar e ser ensinado a cada ensino (Freire, 2001). A educação é uma via de mão dupla, visto que há uma espécie de troca genuína entre professores e alunos durante o ensino, que normatiza o processo de uma educação crítica e rica para todas as partes envolvidas (Freire, 2001; Freire, 2003). Dessa maneira, os professores têm um papel de educador ouvinte e atuante, consoante a realidade da turma que está inserido (Freire, 2003), além de promover uma educação ativa (Almeida, 2019), no sentido de guiar seus alunos no desenvolvimento de competências e habilidades (Almeida, 2019).

3.5 O compromisso com a mudança e a inovação em sala de aula

A profissão professor envolve uma enorme responsabilidade, como discutido anteriormente e, por isso, é fundamental reconhecer a formação contínua como fator essencial para o bom desempenho da atividade docente. De todo modo, é importante destacar que o professor ocupa uma posição extremamente relevante no processo de aprendizagem escolar, sendo chave para o desenvolvimento educacional. Assim, entendemos o professor como um agente fundamental de transformação e acordamos com De Souza & Piolli, (2018) quando afirmam:

> [...]queremos ressaltar que não é nosso objetivo jogar toda a responsabilidade aos professores, sobrecarregando-os e exigindo que sejam "super-homens". Apenas destacamos que, como acompanhantes e condutores, como formadores e educadores das massas, precisam se colocar à altura dessa função, tendo plena ciência de que não há neutralidade na produção científica e que é justamente o posicionamento de classe que torna o conteúdo conservador ou revolucionário, possibilitando a capacidade de discernir quais deles, em suas correlatas perspectivas e concepções de mundo, permitem um conhecimento mais aproximado e verdadeiro da realidade. (De Souza & Piolli, 2018, 316).

O professorado é atribuído de compromissos essenciais a profissão, ao ensino e a educação como um todo. Estes compromissos passam por observar as interações a sua volta, seus alunos, lidar com os recursos disponíveis, estar atento aos temas transversais ao cotidiano dos alunos, assim como defender a construção de uma sociedade democrática (Liston & Zeichner, 1991; Fischer, 2000). Posto isto, é imprescindível a consciência do papel central do professor enquanto agente de mudança (Caetano, 2004).

Caetano (2004) lista algumas características necessárias para o professor enquanto gestor de mudança, evidenciando que essa é uma busca de conceitos opostos que em conjunto podem consolidar o professor nesse papel. A autora relata a necessidade de "procura consciente de uma posição tensional que favoreça o balanço pendular, dialógico e recursivo entre o "caos" e o controlo, entre o individual e o colectivo." (Caetano, 2004, p. 30). Sendo assim, o ensino depende de forma significativa daquele que ensina e, ainda que seja necessária a identificação e reflexão da coletividade numa sala de aula, visto que é fundamental um componente crítico entre todas as partes envolvidas, quem ensina deve ser a parte a apresentar ou influenciar nesse sentido (Freire, 2001).

Atrelado ao papel de mestre e condutor de diálogo e debate, está também o papel de observar a a própria práxis para aprimorá-la. Isto pode ser realizado através da autonomia de criação e avaliação do currículo escolar, pois permite que as perceções dos professores dentro de sala de aula possam contribuir para um plano de aulas com base em reflexão e crítica da realidade (Stenhouse, 1993).

Uma vez que a introdução dos professores nos processos de desenvolvimento dos conteúdos e métodos das aulas, que o próprio irá ministrar, constitui uma pedagogia crítica (Stenhouse, 1993), Stenhouse (1993) sugere precisamente o professor como investigador, no sentido de ele ser o principal criador de um plano didático devido suas experiências na sala de aula. É coerente que a professora que conhece a rotina, as características e leciona disciplinas em determinada turma, tenha autonomia para gerir o plano didático de acordo com as carências que compreenda durante o caminho letivo (Stenhouse, 1993). Por conseguinte, os currículos escolares precisam ter seus conteúdos articulados de acordo com as percepções que o professor pode ter sobre a sua turma (Stenhouse, 1993) e, além disso, pode ser construído com a participação dos alunos, deve ser flexível e não necessariamente irá servir para turmas seguintes (Stenhouse, 1993). Relativamente ao processo de avaliação, o autor sublinha como sendo algo não exclusivo do educador, porque os alunos também devem ser incluídos como essenciais avaliadores do currículo escolar (Stenhouse, 1993).

Por outro lado, Elliott (2005) desaprova com afinco a ideia do "professor investigador", devido aos obstáculos pedagógicos que se impõem a profissão do professor, pois impedem uma independência criativa para articular e desenvolver atividades. Estes obstáculos estão relacionados com a escassez de recursos ou até mesmo a falta de autonomia do professor (Elliott, 2005). Por esta razão, o autor afirma que antes dessa forma de cobrança à profissão, que nem sempre é escolhida por vocação, é necessário compreender as condições sociais e institucionais da realidade do professorado (Elliott, 2005, p. 27).

Apesar disso, a presente investigação acorda com a linha de pensamento de que um ensino crítico depende não exclusivamente, mas inclusivamente da atitude do professor perante a educação que está disposto a desenvolver em sala de aula. Ainda que os fatores diversos da 'atmosfera' de uma escola, como os recursos e a flexibilidade pedagógica sejam fatores que condicionem o exercício da função, é preciso estar atento ao dever de lecionar para uma não domesticação dos alunos (Freire, 1997). O professor como condutor de conhecimento para os alunos se torna peça fundamental no contexto da educação para um progresso social.

Em sua última obra, intitulada de *Pedagogia da Autonomia* (Freire 1997), Paulo Freire discorre sobre atitudes desejáveis para o bom desenvolvimento da profissão docente enquanto agente de mudança de si mesmo e dos alunos. O filósofo reforça a relevância do senso de ética, respeito, reflexão, criticidade, compromisso com a educação e a transformação. O professorado é plural e é importante que o profissional seja ativo, consciente, curioso, esperançoso e capaz de exercer seu ofício de maneira crítica (Freire, 1997).

Um professor que está em sala de aula para apenas transferir o seu conhecimento não poderá contribuir para a construção social almejada por uma educação de qualidade. Depois, o professor que permanece com a sua prática sem alterações, sem procura de novas referências, sem pesquisa, permanece contribuindo para um sistema opressor. No professorado, há que se renovar e manter a curiosidade (Freire, 1997).

> Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (Freire, 1997, p. 32).

O professor enquanto agente de mudança é também um professor impulsionador. Impulsiona os alunos a pensarem sobre o seu contexto, com crítica e parceria. Impulsiona os alunos a buscarem o melhor através da educação crítica, bem como através do reconhecimento do próprio papel social perante o mundo (Freire, 1997). O professor impulsiona o pensar do outro sobre si mesmo, sobre os outros e sobre o todo (Freire, 1997).

Para atravessar a teoria entusiasmada de um professor impulsionador e tentar ilustrar que é possível na prática, a título de exemplo citamos o artigo "A Percorrer O Caminho Da Transformação (Digital) Na Escola... O Professor Como Agente De Mudança!" que relata a promoção do uso das tecnologias digitais

feita por uma professora em uma escola de ensino básico e jardim de infância (Viana & Coelho, 2019). As autoras consideram que:

> A existência de professores motivados, com confiança no uso pedagógico que fazem das tecnologias digitais e disponíveis para percorrerem o caminho da transformação na (e da) escola, recorrendo ao potencial pedagógico das tecnologias digitais, constitui, pois, a engrenagem para o uso das tecnologias digitais como enriquecimento das estratégias de ensino e de aprendizagem (Viana & Coelho, 2019, p. 109).

O educador como agente de mudança é convidado à coerência do que ensina, diz e faz, convidado a ser contra a qualquer tipo de autoritarismo independente do viés ideológico, convidado a respeitar seus discentes, convidado a dar voz a todos em sala de aula e perceber que sua profissão é forma de intervir no mundo (Freire, 1997). Intervir como educador não significa impor suas convicções e matérias e sim evoluir junto aos seus alunos e presenteá-los com empatia e crítica (Freire, 1997). Ainda que a caminhada dos professores seja árdua, é uma caminhada de luta e resistência a qual deve ser incutida do pensamento que mudar é preciso e, especialmente, possível (Freire, 1997).

Por isso, a inquietude do professor possibilita o pensamento crítico no ensino e a reflexão sobre a própria prática pedagógica. Essa reflexão é base para uma das missões do professorado que, dentre tantas, é inovar e criar possibilidades para que seus alunos possam alcançar uma cidadania tomada de crítica (Freire, 1997). Não obstante, é preciso acentuar que isto depende da consciência do próprio professor enquanto pesquisador e, acima de tudo, da sua formação contínua (Freire, 1997).

No livro *Inovar com a investigação-ação* a autora Ana Paula Cardoso (2014) argumenta a capacidade de inovação, criatividade, percepção e melhora prática possibilitada pelo desenvolvimento de uma investigação-ação no âmbito da formação de professores. Isto porque este é um método voltado a inovação e reflexão, sendo que no âmbito da formação de professores, a investigação-ação convoca os educadores à reflexão de suas práticas e problemas na gestão das aulas (Cardoso, 2014, p. 30).

Refletir sobre a prática pedagógica motiva os professores a tentar melhorá-la e a notar com profundidade aspectos da turma que está a lecionar. Para além disso, a reflexão nesse contexto permite que o professor passe a perceber possíveis problemáticas que podem ser solucionadas com atividades, atitudes ou experiências. Ao refletir sobre a prática pedagógica, o professor também passa a entender mais sobre si, seu papel, suas formas de trabalho, suas dificuldades e suas aptidões (Cardoso, 2014).

> Essa concepção técnica de investigação-ação foi superada por contribuições de Stenhouse e Elliott na Inglaterra, nos anos de 1970, ao conceberem a IA como um meio de professores compreenderem e desenvolverem seus valores educativos através de reflexões sistemáticas sobre a própria prática docente. (Schnetzler, 2020, p. 20)

Logo, no âmbito da formação de professores, a investigação-ação tem a finalidade de melhorar ações dentro do papel do professor e consequentemente da aprendizagem (Elliott, 1991; Cardoso & Rego, 2017). Esta é uma "abordagem atrativa para professores, capaz de os apoiar na difícil tarefa de modificação das suas perceções, atitudes e práticas ao nível do ensino-aprendizagem, contribuindo, assim, para melhoria da sua ação." (Cardoso, 2014, p. 66).

Assim como defendido e observado nas investigações realizadas por Caetano (2004), este é um processo mutável o qual os atores participam da pesquisa. A autora, que desenvolveu vários projetos de investigação-ação e investigação-formação de professores na década de 90, sublinha o processo colaborativo estabelecido em todos os casos. O percurso de uma investigação-ação se relaciona com um estado de permanente co-criação o qual deve ser priorizado, isto é, a realidade dos autores deve ser o caminho chave das decisões (Caetano, 2004). Ouvi-los e agir de acordo com suas necessidades.

A título de exemplo, o trabalho conduzido por Feio & Caetano (2016, p. 158) considerou como problema principal a formação do domínio ético de professores e na "formação ético-moral dos seus alunos." Tendo como questão de partida "Será a investigação-ação particularmente relevante na formação ética dos professores, favorecendo o seu desenvolvimento profissional, nomeadamente ao nível de saberes e práticas de formação ético-moral dos alunos?" (Feio & Caetano, 2016, p. 158), o estudo contou com duas ações de formação de professores. Dentre as ações foram realizadas oficinas com trabalhos presenciais e autônomos, os quais permitiam que o professor pudesse intervir junto a sua turma, observar sua turma e refletir de forma individual e em conjunto com outros colegas (Feio & Caetano, 2016). Para as autoras, esta foi uma forma de promover discussão, reflexão e colaboração dentro do tema proposto, além de cumprir com o propósito relevante da formação contínua dos professores (Feio & Caetano, 2016).

Já o estudo de Rosa & Schnetzler (2003) realizado com cinco professoras da disciplina de ciências, se deu através de quarenta encontros com cerca de duas horas cada. A investigação procurou levantar questionamentos e problemas diagnosticados pelas próprias professoras para assim intervir. As investigadoras assumiram o papel de "facilitadores", sendo que o conhecimento foi produzido pelas próprias professoras participantes (Rosa & Schnetzler, 2003). Através da premissa "problematização, planejamento, ação, reflexão e replanejamento" (Rosa & Schnetzler, 2003, p. 34), as investigadoras possibilitaram um grupo de reflexão das práticas pedagógicas e autonomia para as professoras identificarem e refletirem sobre as problemáticas que se depararam em sala de aula, além de desenvolverem atividades para possíveis melhorias.

A investigação-ação surge como motor para a produção de conhecimento, reflexão das práticas pedagógicas e para a formação contínua dos professores. Em contextos distintos pode ser utilizada para intervir de forma a contribuir para o bom desenvolvimento do ensino escolar, pois poderá envolver professores como nos estudos de Martins & Schnetzler (2018) e Campos (2012) ou alunos como na investigação-ação conduzida Pessôa (2017), com crianças do ensino básico, e na investigação realizada por Oliveira (2022), que, apesar de também incluir professores no diagnóstico do problema, foi direcionada a alunos do ensino secundário.

Síntese final

Este capítulo esclareceu a função do contexto escolar como sendo parte da construção de uma sociedade mais crítica e justa. Percebemos os professores como atores relevantes e cruciais na luta por uma educação que se fundamente contra a desinformação.

O pensamento educativo de Dewey ressalta a importância da educação como um projeto nacional, orientado para a construção do destino coletivo. Nesse sentido, as escolas desempenham um papel crucial na promoção da democracia e na formação de cidadãos críticos e engajados.

Com a realidade digital e as dificuldades da era da desinformação, os professores, mais do que nunca, encontram-se como linha de frente de combate no sistema educacional. Por esta razão, a formação contínua se afinca como manutenção da profissão e adequação à realidade da desinformação. Tendo em conta que a reflexão conduz a prática (Freire, 2003), assumimos que é basilar a necessidade de conhecer e refletir sobre as representações que os educadores possuem deste contexto.

A busca por caminhos na literatura com os temas de pós verdade e sala de aula permitiu perceber temáticas essenciais a serem observadas e avaliadas junto aos professores em prol o combate a pós-verdade. São elas:

> o uso das mídias em sala de aula; a abordagem de temas sensíveis dentro do tema da desinformação em sala de aula, como por exemplo o negacionismo, antivacinação e terraplanismo; a promoção de debates em sala de aula; as atividades desenvolvidas e aprendizagens contínuas; a relevância da discussão entre os alunos; a preparação individual para lidar com esta realidade; as mudanças acontecidas em contexto de sala de aula ou as eventuais situações de gestão de desinformação; as necessidades de melhoria; a relevância de um ensino crítico; a eventual participação em ações de formação sobre literacia mediática; a perceção sobre a importância da literacia mediática. (Silva & Santos, 2022, p. 137)

Não se pretende aqui advogar por uma mudança estrutural na educação, embora se reconheça que tal necessidade seja legítima. Defendemos, no entanto, que intervenções pontuais podem contribuir de forma significativa para a melhoria gradual desta realidade a longo prazo. Esse processo passa,

essencialmente, pela escuta de professores, inserindo-os nas próprias estruturas que compõem a sua aprendizagem incial ou contínua.

Capítulo 4.

Procedimentos metodológicos

4.1 Pontos centrais, questões de partida e objetivos da investigação

O enquadramento teórico desta investigação possibilitou a identificação da gravidade da temática da desinformação, da sua complexidade e caminhos para o seu enfrentamento. Face a compreensão do fenômeno como antigo, inerente a sociedade e a política (Rosa, 2019; Volkoff, 2000), buscamos pelas condições 'atuais' que possibilitaram as proporções preocupantes da desinformação. Vimos exemplos práticos envolvendo a desinformação como a manipulação da opinião pública no âmbito da política ao redor do mundo, a incidência massiva da circulação de informações danosas pelas redes sociais, colocando em risco até a vida das pessoas. Vimos também a venda de dados públicos e privados dos perfis das redes sociais como material para a construção de informações falsas (Bittencourt, 2020; Rosa, 2019; Esteves & Sampaio, 2019; Cardoso et al., 2020; Vosoughi et al., 2018), que sugerem os mecanismos digitais como principais responsáveis pelo fomento e alcance da desinformação (Santaella, 2018; Filho, 2019; Zhang & Ghorbani, 2019b; Esteves & Sampaio, 2019; Delmazo & Valente, 2018). Com isso, estamos de acordo que o combate a desinformação se revela como um compromisso inadiável para a sociedade e para a democracia.

Logo, nos deparamos com a importância da literacia midiática como um caminho eficiente para o enfrentamento do fenômeno (ERC, 2019; Buckingham, 2019; Sayad, 2019; Silva & Videira, 2020; Chinn et al., 2021), algo encontrado também em posicionamentos oficiais da União Europeia como nas Conclusões do Conselho sobre o Plano de Ação da UE para os Direitos Humanos e a Democracia 2020-2024 (Plano de Ação Para a Democracia Europeia, 2020) e nas Conclusões do Conselho sobre a literacia midiática num mundo em constante mutação (Comissão Europeia, 2020). Tendo em vista que esta é uma matéria que pode construir bases sólidas para compreender e enfentar o universo da desinformação, visando uma aprendizagem contínua e de longo prazo, a literacia midiática se tornou aliada deste estudo.

Neste cenário, enfatizamos a importância do papel da educação e da escola para a construção da cidadania (Soares, 2015; Freire, 2003; Freire, 1981; Freire, 1997; Morin, 1999), desde uma cidadania

ativa a uma cidadania digital, pois a escola carrega responsabilidade no ensino de conteúdos que toquem estes temas (Ponte, 2020; Cortesi et al., 2020). Por isso, a escola deve adequar seu ensino de acordo com as necessidades da sociedade, como é o caso da ascensão tecnológica e suas implicações (Santos, 2003).

Mas, para o sistema educativo poder adequar perspectivas da desinformação no dia-dia das salas de aula é necessário considerar fatores essenciais, tais como: criar bases desde as gerações mais novas, incentivo ao pensamento crítico e a literacia midiática, diversificar fontes de informação e conteúdos nas aulas, utilizar as mídias e dispositivos comumente usados pelos alunos, promover debates em sala de aula e dar espaço para que todos os alunos participem, realizar atividades que impulsionem a habilidade de pesquisa e a formação contínua dos professores (Buckingham, 2019; Labio-Bernal et al., 2020; Bhaskaran et al., 2019; Marques et al., 2020; Friesem, 2019; Rocha & Biondo, 2020; Arede et al., 2019; Chinn et al., 2021; Cruz Junior, 2021; Hughes, 2019; Aragones & Luis, 2020; Pereira & Santos, 2020; Garzón-Artacho et al., 2021; Silva & Videira, 2020). Com isso, compreendemos que muitos estudos encontrados sugerem implicações diretas ou indiretas no papel do professor em sala de aula.

Apesar das problemáticas associadas à profissão professor, como a desmotivação pelo acúmulo de funções, a exaustão pela quantidade de trabalho, por muitas vezes a consideração de ser uma profissão de escape e a falta de recursos e de formação contínua (Goering & Thomas, 2018; Esteve, 1995; Zizemer, 2007; Nóvoa, 1995), o papel do professor permanece basilar. O papel como guia de incentivo ao desenvolvimento de habilidades diversas dos alunos e do ensino crítico, assim como o reconhecimento do seu compromisso com a cidadania e a democracia (Almeida, 2019; Freire, 2003; Freire, 1997; Freire, 2003).

Assumimos, por isso, os professores como fator chave no combate à desinformação no âmbito escolar e acreditamos na relevância de ouvir suas percepções para assim poder criar algo que atenda diretamente eventuais necessidades. Para tanto, conhecer as representações dos professores sobre o tema da desinformação nos parece essencial.

No seu cerne, uma representação se trata de expor o que temos em mente[79] sobre algo ou alguém. Isso pode ser construído a partir da trajetória de cada indivíduo em questão, devido à processos culturais, midiáticos, ideológicos entre outros (Cabecinhas, 2004). Uma representação é "uma forma de saber prático" (Braga, 2001, p. 32) e, além disso:

[79] Disponível em: https://dicionario.priberam.org/representa%C3%A7%C3%A3o

> relaciona um sujeito e um objecto, e cujas características decorrem da posição que ocupam, na confluência dos quatros fatores que de seguida se identificam: i) enquanto forma de saber, as representações aparecem como "modalizações" do objecto ausente; ii) caracterizá-las como um saber de carácter prático significa atribuir-lhes o poder de agir sobre o mundo e os outros; iii) da sua relação como objecto e com o sujeito decorre que as características de ambos as influenciam; iv) sendo as representações a expressão do sujeito, é a interpretação que este realiza que lhes confere significado (Braga, 2001, p. 32).

Comum em outros estudos com professores como em Neira, (2010), Lenoir & Larose, (2019) e Vittorazzi & Silva, (2020) a procura da percepção das representações de professores passa por considerar reflexões que podem servir para intervenções práticas (Lenoir & Larose, 2019). Assim, a representação não é uma simples imagem ou reflexo de um objeto externo, mas um processo ativo de interpretação e construção, influenciado por vários fatores (Braga, 2001). Estamos interessados aqui no significado dado por professores sobre desinformação, como lidam com este fenômeno em determinadas práticas e sobre a literacia midiática.

De acordo com Fischer (2000) a questão de investigação no contexto pretendido costuma surgir a partir de preocupações com a melhora da escola e para a criação de oportunidades de ensino e aprendizagem. No seguimento desta investigação, estipulamos duas questões principais a partir do enquadramento teórico apresentado e das primeiras reuniões com o agrupamento escolar participante, que serão detalhadas mais adiante nas decisões de exequibilidade. As questões que conduziram o estudo foram:

Que representações sobre a desinformação demonstram ter professores do ensino básico e secundário de Portugal? Os professores operacionalizam este tema em sala de aula?

No seguimento das perguntas principais, os objetivos gerais da investigação foram:

- → Contribuir cientificamente para a compreensão do fenômeno da desinformação, possibilitando novos horizontes no contexto das práticas de ensino;
- → Dar voz à professores para que seja possível verificar suas representações sobre temas relacionados com a desinformação, com a literacia midiática e compreender percepções, dificuldades e necessidades;
- → Criar e testar, eventualmente, um material que possa servir de instrumento de aprendizagem para professores do ensino básico e secundário, na conjuntura de enfrentamento à desinformação;
- → Cooperar para o combate à desinformação por meio da educação, considerando as percepções dos professores como um dos pontos centrais e promovendo a sua formação contínua.

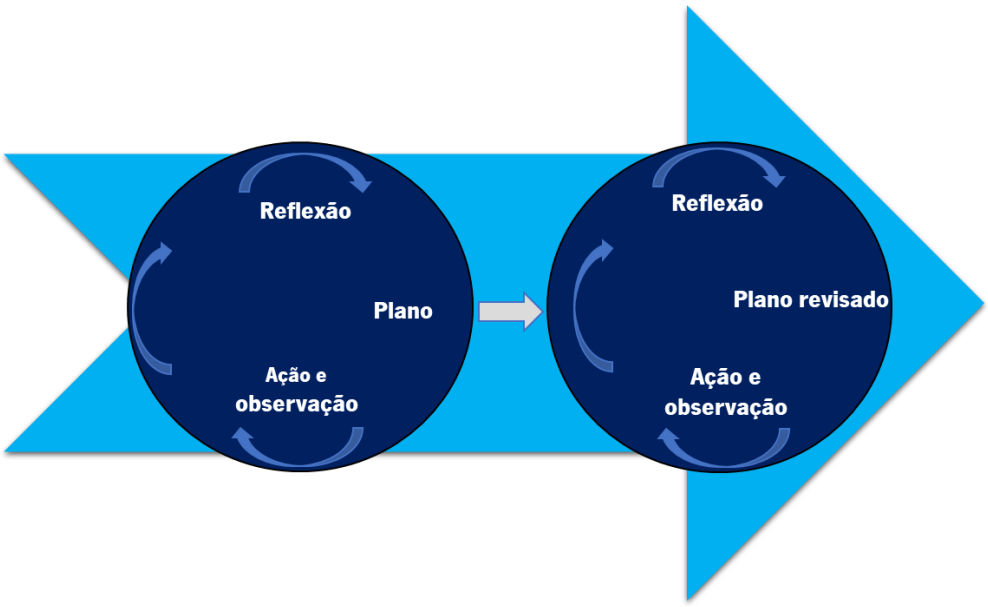
4.2 A escolha pela investigação-ação

Diante das circunstâncias possíveis para desenvolver a investigação (âmbito escolar), para atingir os objetivos e para responder as questões de partida, este estudo foi desenhado com as bases do método da investigação-ação e, por consequência, caracteriza-se como um projeto ativo, flexível, reflexivo e interventivo (Coutinho, 2014). Este método, que essencialmente está relacionado com uma pesquisa empírica ativa, propõe a "intervenção em pequena escala no funcionamento de entidades reais e análise detalhada dos efeitos dessa intervenção" (Coutinho, 2014, p. 368) e tem como um de seus objetivos investigativos "a produção de conhecimentos sobre a realidade"(Esteves, 2014, p. 271).

O termo investigação-ação surgiu em 1944 designado pelo psicólogo Kurt Lewin que utilizou o método para encontrar soluções de problemas sociais em vários contextos, como formação de jovens e socialização de gangues de rua (Cardoso & Rego, 2017; Kemmis & Mctaggart, 1992). Foi através destas pesquisas realizadas em comunidades na América do Norte que três aspectos se destacaram: o desenvolvimento de um processo espiral (como mostra a figura 3 a seguir), a ideia de decisão em grupo e a de trazer melhorias (Kemmis & Mctaggart, 1992, p. 11-13). Com isso, para Caetano (2004, p. 68) este método é "uma abordagem de investigação com carácter social, quer pela sua natureza participativa, quer pelo fato de eleger uma situação social como objecto de estudo, quer ainda porque, frequentemente, visa a mudança dessa situação social, mesmo que de carácter restrito."

Figura 3

Processo espiral da IA



Fonte: adaptado de Kemmis & Mctaggart, 1992 p. 16

O método da investigação-ação (MIA) caracteriza-se por ser colaborativo, participativo, reflexivo e flexível (Kemmis & Mctaggart, 1992). É necessário o planejamento prévio de todas as fases do projeto, porém é quase certo de que haverá transformações nesse plano, o que é comum, aceitável e esperado durante o percurso. Isto se deve ao fato do método incluir a visão não só do investigador, mas também do grupo que se dispôs a participar da pesquisa. É um trabalho que em algum momento será desenvolvido em conjunto (Kemmis & Mctaggart, 1992).

Há dois momentos cruciais neste método: a observação e a reflexão. A observação, tem o objetivo de detalhar os acontecimentos para criar bases de reflexão. É preciso estar atento as ações previstas e as situações inesperadas e detalhá-las no diário do investigador (Kemmis & Mctaggart, 1992). Este é um momento que deve ser tratado com rigor, pois a observação será fator chave para conclusões, dentre outras situações peculiares que podem acontecer e que podem fazer parte do diferencial do percurso (Kemmis & Mctaggart, 1992). A reflexão, por sua vez, possibilita a identificação de elementos problemáticos nos processos ou na estratégia, assim como viabiliza a percepção do sentido de toda ação. É um ponto importante do processo, já que a reflexão deve ser comum a todo o grupo participante (Kemmis & Mctaggart, 1992).

A execução do MIA demonstra caraterísticas essenciais que, conforme Cardoso (2014), foram definidas por Cohen e Manion na década de 1980 como: situacional, colaborativa, participativa e auto-avaliativa. Para além destes aspectos, podemos caracterizar o objetivo e operacionalização do MIA conforme as características apresentadas na figura 4:

Figura 4

Características da Investigação-Ação

Plano	Foco	Tipo de dados	Fontes de dados	Recolha de dados	Ferramentas
Investigação-ação	Inovação	Descrições	Participantes	Descrições	Guião
	Mudança	Opiniões	Processos	Análises	Critérios
		Análises	Contextos	Inquérito	Entrevistas
		Pontuações	Objetos	Testes	Questionários
		Medições	Registos	Medições	Testes
			Documentos		Escalas

Fonte: Adaptado de Coutinho (2013 p. 109)

No que concerne a recolha de dados, ainda que exista predominância de estudos qualitativos (Cardoso, 2014), o desenvolvimento de uma investigação-ação compreende a utilização de métodos quantitativos e qualitativos (Cardoso, 2014). Isto poderá variar de acordo com a necessidade do estudo proposto.

A investigação-ação se revela como metodologia caraterizada por participação, ação e reflexão e enquadra-se no contexto teórico do paradigma sócio crítico (Coutinho, 2011). Segundo Coutinho et al., (2009, p. 366) "do ponto de vista filosófico" este paradigma representa uma investigação com "princípio de pluralidade", "sustentado na discussão, em detrimento da natureza solitária de outros tipos de investigação" (Coutinho et al., 2009, p. 366). Este paradigma se refere a uma investigação com o objetivo de identificar mudanças, transformar e melhorar práticas e isto é viabilizado através de uma "exploração reflexiva" sobre a própria prática (Coutinho, 2011, p. 313).

Este tipo de método é indicado quando há necessidade de adequação a novas situações ou exigências e ainda para avaliação de um programa em curso (Cardoso & Rego, 2017, p. 318). Posto isto, já que todas as peculiaridades e características conduziram Coutinho et al., (2009 p. 376) a compreenderem que a investigação-ação é "uma forma de investigar para a educação" e face a todo enquadramento apresentado, reconhecemos o referido contexto de desinformação como uma nova realidade a ser contemplada na formação contínua de professores, bem como ao ensino escolar. Nesse sentido, consideramos o método da investigação-ação como o mais adequado para esta investigação.

Este é um processo espiral ou cíclico que inclui diferentes ciclos como: "planificar, actuar, observar, refletir" (Coutinho, 2014, p. 369) e que está sujeito a recomeçar o ciclo de planificação, como as outras etapas. Estamos diante de "um vaivém entre processos de observação/reflexão e de acção." (Caetano, 2004, p. 50), portanto, acima de tudo, este é um método flexível (Caetano, 2004). Esta flexibilidade do método o torna impermanente e deve ser um percurso de adequação às circunstâncias que irão surgir pelo caminho (Caetano, 2019). Segundo as indicações de Caetano (2019, p. 59), é um percurso que pede uma "autorreflexividade" no sentido de: ter uma "atenção permanente"; elaborar "diários de investigação"; realizar "balanços e regulações ao longo do processo investigativo" e fazer "ponderação de responsabilidades e consequências". Com isso, apesar de todo planejamento da investigação, em todo o percurso ocorreram alterações e abertura para tal, no intuito de viabilizar o melhor desenvolvimento possível da pesquisa e atender às expectativas e necessidades dos envolvidos.

4.3 Modalidades e modelos de Investigação-ação

O método escolhido integra uma simbologia cooperativa que alcança todo o grupo participante, no entanto as características do desenvolvimento do processo poderão ser distintas consoante algumas modalidades do MIA. Por esta razão, ressaltamos na figura 5 as modalidades apresentadas por Coutinho et al., (2009):

Figura 5

Modalidades da Investigação-Ação

Modalidades	Objetivos	Papel do investigador	Tipos de conhecimento que geram	Formas de ação	Nível de participação
Técnica	Melhorar as ações e a eficácia do sistema	Especialista externo	Técnico/explicativo	Sobre a ação	Cooptação
Prática	Compreender a realidade	Papel socrático (favorecer a participação e a autoreflexão)	Prático	Para a ação	Cooperação
Emancipadora (crítica)	Participar na transformação social	Moderador do processo	Emancipatório	Pela ação	Colaboração

Fonte: Adaptado de Coutinho et al., (2009, p. 364)

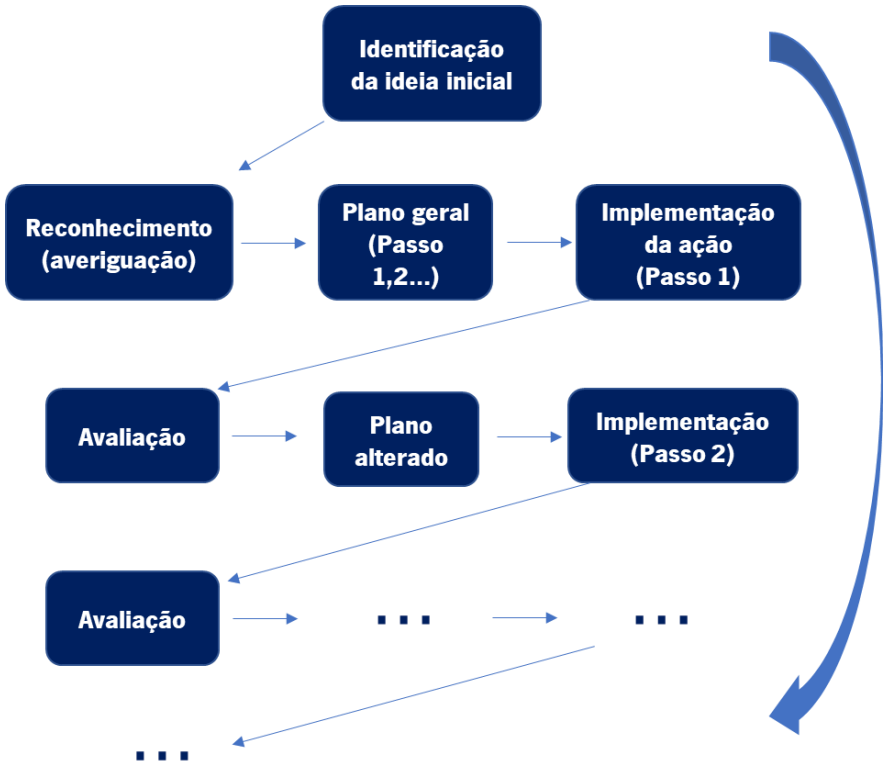
De acordo com Coutinho et al., (2009a) a modalidade emancipadora (crítica) é realizada visando transformações mais profundas e sistemáticas, as quais o grupo envolvido passa a se comprometer com transformações nas práticas e se existir um "facilitador externo" (Coutinho et al., 2009 p. 365), poderá ter o papel de moderador no processo. Já a modalidade prática está relacionada com uma pesquisa de completa autonomia dos professores envolvidos. Esta formatação coloca o facilitador externo (Coutinho et al., 2009 p. 365) como um auxiliador do processo, que ajuda os professores na identificação dos problemas e na reflexão. A investigação-ação técnica, por sua vez, é caracterizada por ter o facilitador externo como o proponente dos procedimentos e objetivos da pesquisa, sendo que os professores se comprometem em coloca-los em prática (Coutinho et al., 2009a). Com isso, como a presente proposta não advém dos professores e a investigadora da presente tese assume o papel de facilitadora externa, reconhecemos que o enquadramento desta investigação-ação se aproxima mais da modalidade técnica, mas também há semelhanças com o tipo de MIA prática, pois parte dos professores envolvidos tiveram autonomia e cooperaram em certos processos do percurso.

No que se refere aos modelos, apesar das fases do MIA – identificação do problema, planificação, implementação e reflexão/avaliação (Cardoso, 2014, págs. 46 a 50), serem maioritariamente semelhantes em vários projetos, esta metodologia poderá ser desenvolvida conforme distintos formatos. Estes modelos foram desenvolvidos a partir do precursor do método, Kurt Lewin, ou com outras abordagens, como a inclusão da análise SWOT, integradas ao longo do tempo e de acordo com o cenário investigado (Zuber-Skerritt, 2002; Cardoso, 2014; Coutinho et al., 2009; Elliott, 1991).

Elliott (1991) relembra o modelo proposto por Lewin (interpretado por Kemmis 1980) composto pela componente cíclica (figura 6). Este é um modelo base, explicativo e completo, precursor do método e amplamente relacionado com o contexto acadêmico (Coutinho et al., 2009):

Figura 6

Interpretação do modelo de Lewin feito por Kemis 1980

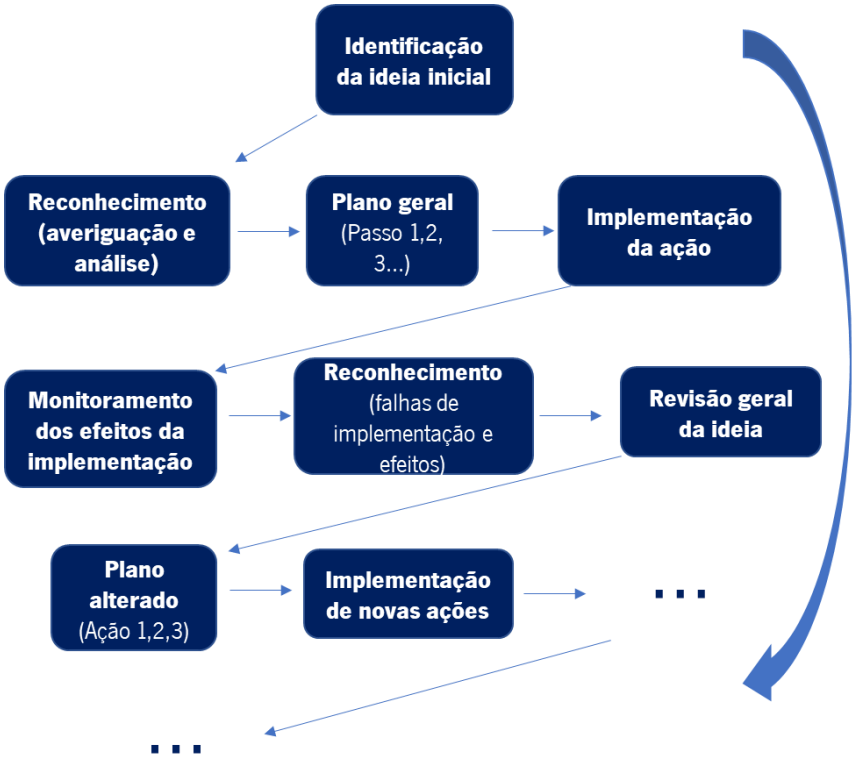


Fonte: Adaptado de Elliott (1991, p. 70)

É a partir do modelo anterior que Elliott (1991) faz uma revisão da metodologia e defende uma nova estrutura de investigação-ação considerando que: 1- A ideia geral pode ser passível de mudança; 2- Reconhecimento inclui análise e, assim como a apuração dos fatos, deve estar presente em todo o processo da pesquisa, não só no início; 3- A implementação não é um processo simples e antes de verificar seus efeitos é preciso saber até que ponto foi implementada. Com estas observações, o autor propõe um novo modelo de pesquisa-ação (figura 7), cujo deve ser composto por, no mínimo, três ciclos completos para haja uma mudança prática genuína (Elliott, 1991):

Figura 7

Representação de um ciclo do modelo do MIA proposto por Elliot 1991, após revisão do modelo de Lewin interpretado por Kemmis 1980



Fonte: Adaptado de Elliott (1991, p. 71)

Já Zuber-Skerritt (2002, págs. 142 e 143), argumenta que uma possível fórmula de aprendizagem-ação e pesquisa-ação deve ser "genérica, flexível e adaptável". O modelo genérico sugerido por Zuber-Skerritt (2002), demonstrado na figura 8, é voltado às organizações e integra oito elementos:

Figura 8

Modelo genérico do MIA proposto por Zuber-Skerritt

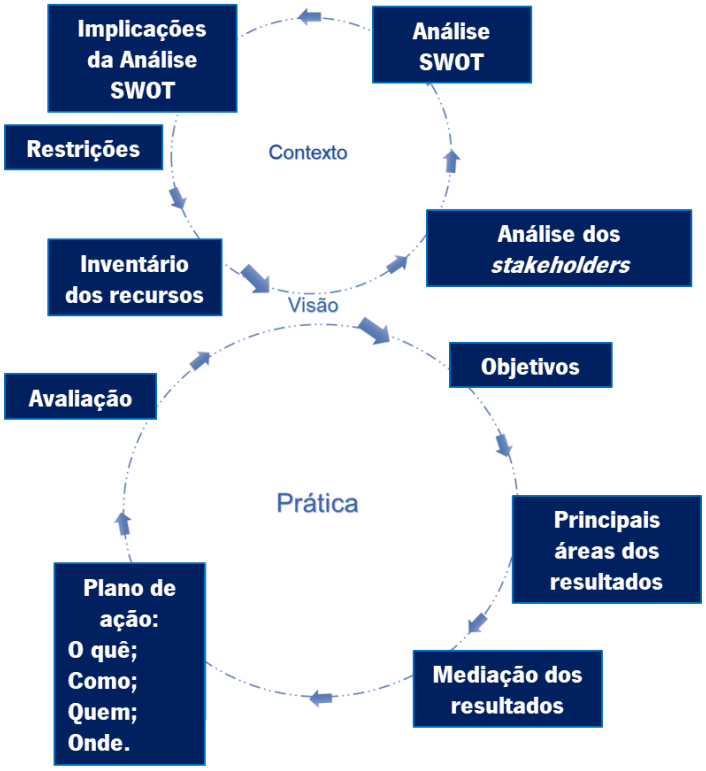


Fonte: Adaptado de Zuber-Skerritt (2002, p. 144)

A mesma investigadora apresenta também um modelo que faz uso da análise SWOT (Forças, fraquezas, oportunidades e ameaças) como um dos instrumentos na parte estratégica do método (figura 9). Este modelo, desenvolvido pelo programa *Queensland University Action Learning* (QUAL), é composto por três macro componentes: contexto, visão e prática e, assim como todo MIA, engloba processos cíclicos (Zuber-Skerritt, 2002, p. 14). Este molde de investigação-ação já foi utilizado em investigações em vários países como Alemanha, África do Sul e Austrália (Zuber-Skerritt, 2002, p. 145), tal como na tese de doutoramento de Carlos (2015) que, por seu turno, trata da formação de professores no contexto do desenvolvimento sustentável.

Figura 9

Modelo do MIA incluindo a análise SWOT



Fonte: adaptado de Zuber-Skerritt (2002, p. 145)

Após a avaliação destes modelos e atentando ao cenário acadêmico o qual a presente investigação-ação está inserida, posicionamo-nos de acordo com o modelo precursor de Lewin. Este modelo é composto por uma ideia inicial sobre a qual é "traçado um plano de ação, devendo proceder-se a um reconhecimento e avaliação do seu potencial e das suas limitações para partir para a ação, seguida de uma primeira aferição dos resultados dessa ação." (Coutinho et al., 2009, p. 367). Posteriormente, Lewin sugere a alteração do plano, nova implementação, avaliação e assim sucessivamente. Apesar de compreender a flexibilidade da metodologia escolhida, este foi o modelo que facultou apoio para o desenvolvimento das fases do projeto.

4.5 Desenho da investigação

A partir das tomadas de decisão apresentadas nos tópicos anteriores, chega o momento de demonstrar o desenho do estudo. A investigação-ação foi desenvolvida em quatro escolas de um agrupamento escolar do concelho de Guimarães.

Pertencente ao distrito de Braga, zona norte de Portugal e parte da sub-região do Ave, a cidade de Guimarães é considerada "cidade berço" por ser a terra do primeiro rei de Portugal, D. Afonso Henriques,

e por ter um papel determinante na conjunção do país. Guimarães conta com quarenta e oito freguesias[80] e, de acordo com o instituto nacional de estatística[81], em 2021 chegou a 156 852 mil habitantes. É caracterizada por uma combinação de zonas urbanas e rurais, com uma forte presença industrial, especialmente no setor têxtil[82]. A cidade é forte em termos de turismo e o seu centro histórico foi listado desde 2001 como Património Mundial da UNESCO[83].

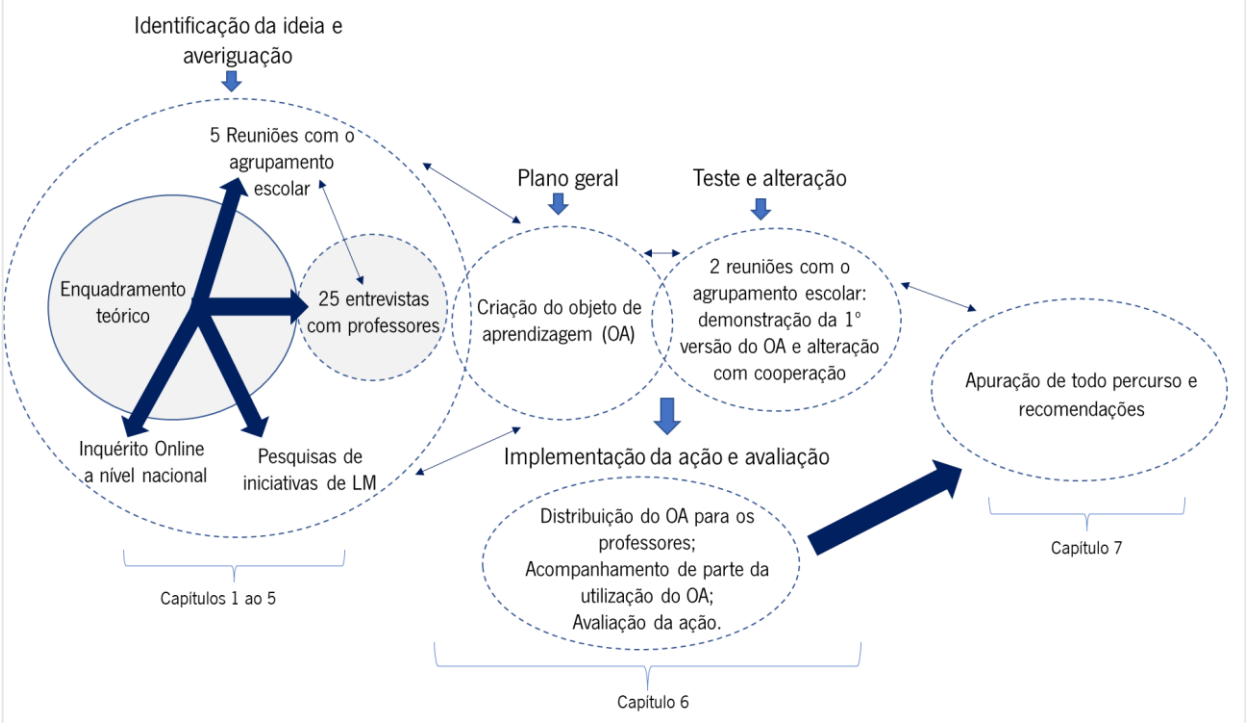
No que concerne a educação, está em Guimarães um dos campus da Universidade do Minho, localizado na freguesia de Azurém, como também três escolas profissionais e quatorze agrupamentos escolares. Um desses agrupamentos, composto por quatro escolas que incluem as três fases do ensino: pré-escolar, ensino básico e ensino secundário, aceitou o convite para participar desta investigação.

O processo, desde o pedido de colaboração para o agrupamento até a conclusão da parte empírica do estudo, teve duração de um ano letivo e meio, mais especificamente, entre o final de maio de 2022 até o início de setembro de 2023. Este percurso, junto com o restante desenvolvimento do trabalho, será detalhado neste capítulo, mas se fosse possível esquematizá-lo e desenhá-lo, seria conforme a figura 10:

[80] Disponível em: https://www.cm-guimaraes.pt/municipio/freguesias
[81] Disponível em: https://www.ine.pt/xportal/xmain?xpgid=ine_main&xpid=INE
[82] Disponível em: https://www.cm-guimaraes.pt/municipio/viver-guimaraes
[83] Disponível em: https://www.cm-guimaraes.pt/municipio/patrimonio-mundial

Figura 10

Desenho da investigação



4.5.1 Identificação da ideia e averiguação

A princípio recolhemos informações que pudessem contribuir para uma visão abrangente e aprofundada da situação (Cardoso, 2014). Esta fase de "planificação" (Kemmis e McTaggar, 1992 apud Cardoso, 2014, p. 31) englobou cinco etapas.

A primeira etapa foi o enquadramento teórico, a fim de identificar gênese, caminhos da problemática e da mitigação dos seus efeitos, além de proporcionar uma visão no aspecto da literacia midiática, da educação com protagonismo da crítica e do papel do professor. O desenvolvimento deste cenário teórico, composto por uma amostragem não probabilística, serviu também para o confronto da teoria com a fase experimental da investigação (Tuzzo & Braga, 2016). Em paralelo foi desenvolvida uma pesquisa e análise de iniciativas de literacia midiática através de amostra não probabilística criterial (Sá-silva et al., 2009; Coutinho, 2011), incluída no segundo capítulo. Esta etapa teve como principal objetivo observar (métodos, ferramentas, finalidades), comparar e obter *insights* sobre iniciativas dessa natureza para formação de professores, principalmente do ensino básico e secundário. Para complementar a comparação e análise pretendida, foi utilizado como recurso de consulta o documento: *Mapping of media literacy practices and actions in EU-28* (European Audiovisual Observatory, 2016).

No que concerne a delimitação da amostra, os critérios definidos foram:

1- Direcionar a busca principalmente para Portugal e, depois, os outros países do continente Europeu;

2- Incluir apenas projetos com financiamento ou domínio público;

3- Buscar por páginas oficiais com a finalidade principal voltada a educação, como (Anexo 1): Direção Geral da Educação (DGE) e Plano de Intervenção Cidadãos Competentes em Leitura e Escrita (PICCLE) de Portugal, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), e da página dos projetos mais recentes, à época da busca, financiados pelo programa Erasmus+ (Erasmus+ and Former Programmes Projects Overview (2020). A recolha de dados nesses sites foi realizada de 01/09 a 08/09/2021. Além disso, a pesquisa também se estendeu para procurar iniciativas através dos sites oficiais do ministério da educação dos países da União Europeia. Esta busca foi feita de 08/09 a 28/09/2021, sendo que três sites estavam fora do ar ou apresentaram problemas de funcionamento e não foi possível coletar informações, foram os sites dos países: Bélgica, Grécia e Montenegro;

4- Palavras-chave utilizadas: "formação de professores" e/ou "literacia mediática" de acordo com o idioma de cada país. Na tabela dos projetos Erasmus+ as palavras-chave utilizadas foram: "*media* literacy; educational methods".

É importante referir que foram incluídos somente os projetos ativos ou os que ainda continham informações, pois alguns estavam anunciados nos sites, porém sem informações. Abaixo segue o mapa do continente (figura 11), com a indicação por cores dos países incluídos ou não. Os que apresentam marcação em vermelho foram aqueles que não disponibilizam de informações, até a data da pesquisa, sobre iniciativas para formação de professores no contexto da literacia midiática. Já os que apresentam marcação em verde são os que apresentam informação de interesse para o estudo e foram incluídos na discussão, já os países com marcação laranja são os sites que estavam com problemas de funcionamento até a data da consulta.

Figura 11

Mapa do continente com a indicação por cores dos países incluídos ou não



Após a pesquisa com as palavras-chave, foi realizada uma leitura rápida sobre o projeto para confirmar se incluíam de fato a formação de professores e, se sim, foram selecionados para leitura detalhada. Compreendemos que o universo de iniciativas/projetos é consideravelmente maior do que o analisado, mas com os critérios estabelecidos ao todo foram selecionados 49 projetos/iniciativas, resumidos nas tabelas de 3 a 9 incluídas no segundo capítulo desta tese.

Decisões para exequibilidade, processo de contato com as escolas e adequação do projeto aos interesses do agrupamento participante

Ainda na fase de identificar a ideia e fazer uma averiguação do contexto, foram tomadas algumas decisões antes de entrar em contato com os agrupamentos escolares. Uma vez que parte da literatura incluída sugere a importância do ensino da literacia midiática desde a infância e que em Portugal este assunto é abordado a partir do ensino básico, um nível que requer muitos esforços relacionados a LM, decidimos, a princípio, realizar a investigação apenas com professores do ensino básico. Esta decisão

esteve relacionada unicamente com as demandas operacionais do projeto, pois permanecemos de acordo com a importância do tema para outros graus de ensino.

A LM está inserida no ensino escolar português devido a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania[84]. A Educação para a Cidadania está organizada em três grupos (1º,2º,3º), sendo que a matéria sobre as mídias está inserida no segundo grupo (Ministério da Educação, 2017). Esses grupos são compostos pelos seguintes temas:

→ Primeiro grupo: diretos humanos, igualdade de gênero, interculturalidade, desenvolvimento sustentável, educação ambiental, saúde;

→ Segundo grupo: sexualidade, ***media***, **instituições e participações democráticas**, literacia financeira e educação para o consumo, segurança rodoviária, riscos;

→ Terceiro grupo: empreendedorismo, mundo do trabalho, segurança, defesa e paz, bem-estar animal, voluntariado, outros.

Os temas do 2º grupo devem, pelo menos, ser incluídos em dois ciclos do ensino básico (Ministério da Educação, 2017). Esses assuntos são tratados na disciplina "cidadania e desenvolvimento", que, conforme referido anteriormente, é uma disciplina autônoma apenas no 2º e 3º ciclos do ensino básico (Ministério da Educação, 2017). Com estas informações e visando a operacionalização do projeto, optamos por incluir no estudo apenas professores desta disciplina.

Partindo destas decisões e de todo percurso teórico realizado, foi possível começar a entrar em contato com os agrupamentos escolares. Assim como na investigação-ação conduzida por Pessôa (2017) e na investigação-ação realizada por Oliveira (2022), realizamos um primeiro contato remoto com as instituições para apresentar o estudo e para perceber a disposição colaborativa das mesmas. Em maio de 2022 Foram enviados e-mails às comissões diretivas de vários agrupamentos do Distrito de Braga e, após algumas semanas, recebemos resposta positiva de um agrupamento, composto por quatro escolas, situado no concelho de Guimarães.

Com o interesse deste agrupamento escolar, foram realizadas um total de cinco reuniões as quais serviram como pilar para o estudo, pois, apesar de todo planejamento, o trajeto da investigação foi tomando forma concreta a partir destes encontros.

[84] Mais informações em: https://www.dge.mec.pt/estrategia-nacional-de-educacao-para-cidadania

Duas reuniões foram com a pessoa responsável pelo desenvolvimento de atividades do agrupamento. A primeira reunião teve duração de quase duas horas e foi realizada a 24/05/2022 na escola do ensino secundário do agrupamento. Neste primeiro contato, foi entregue um resumo impresso do projeto com assinatura da investigadora e do orientador, com o objetivo de apresentar o trabalho. No decorrer da reunião, a responsável demonstrou interesse no acolhimento do projeto e afirmou que no que concerne às autorizações, tudo poderia ser tratado diretamente com a comissão diretiva do agrupamento. Foi possível perceber que existiam algumas alterações que precisavam ser feitas para operacionalizar o estudo. Isto porque durante a conversa foram surgindo algumas informações práticas que precisavam ser consideradas, tais como:

1. A disciplina de Cidadania e Desenvolvimento tem duração de quarenta e cinco minutos, portanto, os diretores das turmas só conseguem abordar temas de forma superficial ou utilizam o tempo para tratar de assuntos diversos relacionados à turma/escola;
2. Os professores dessa disciplina são os diretores de turma, ou seja, são também professores de outras matérias;
3. O tema da desinformação e Literacia midiática interessa muito a escola, embora não seja muito tratado. As literacias mais tratadas são as de leitura e informação;
4. A desinformação tem sido tratada de maneira transversal (quando é tratada), em matérias como Português e na biblioteca;
5. A responsável sublinhou que seria de maior interesse da escola que o trabalho fosse expandido até o ensino secundário, pelo menos até o 10º ano.

Por conseguinte, tiramos algumas conclusões: a) não seria interessante restringir a matéria do professor para selecionar a amostra, a não ser que fosse algo pedido pelo agrupamento. Como os professores da disciplina de "cidadania e desenvolvimento" lecionam também outras matérias, optamos, depois desta primeira reunião, por não restringir a matéria do professor para selecionar a amostra; b) a participação do ensino secundário no estudo pareceu ser de maior interesse do que do ensino básico.

Passados alguns dias da reunião, o agrupamento confirmou por e-mail o acolhimento do projeto, assim como reforçou o interesse em incluir o ensino secundário no estudo, ainda que fosse apenas o 10º ano. A partir da primeira reunião e dessa confirmação, a metodologia do trabalho foi sendo moldada para atender a necessidade das escolas participantes. Diante disso, admitimos que para contribuir minimamente precisaríamos adaptar a pesquisa a certos pontos anteriormente mencionados. Isto porque

a investigação-ação passa a tentar fazer diferença a partir do momento que considera as observações dos participantes como primordial. Portanto, se tratando de uma investigação-ação que concerne em uma metodologia participativa e ativa de todos envolvidos, concordamos em atender às sugestões do agrupamento.

Depois de reorganizar os planos do trabalho, foi realizada uma nova reunião *in loco*, com a mesma responsável pelas atividades da escola. A reunião realizada no dia 14/06/2022, teve duração de cerca de uma hora e serviu para traçar os próximos passos do projeto empírico. Acordamos que:

1. Além dos professores do ensino básico, seriam incluídos os professores do 10º ano para atender ao pedido do agrupamento;
2. Todas as escolas do agrupamento participam da investigação (quatro escolas ao total);
3. A informação sobre o projeto deve ser passada primeiramente da Direção aos Professores;
4. Após os horários da escola definidos, marcamos uma reunião com os professores dos 2º e 3º ciclos e do ensino secundário e outra reunião com os professores do 1º ciclo para que seja apresentado o projeto; A reunião serve também para trocar contatos com os professores e começar a agendar as entrevistas;
5. A responsável afirmou fazer mais sentido para a escola incluir os professores do 3º e 4º anos, 2º e 3º ciclos (todos), 10º ano; Sugeriu também incluir professores de português e Diretores de turma, sendo que, esclarecemos que a investigação em si não possui restrições quanto a isso.

Já em setembro ocorreu nova reunião em outra escola do agrupamento, dessa vez do ensino básico. Nesta reunião, que teve lugar no dia 27/09/2022, apresentamos o projeto aos dirigentes da escola do 1º ciclo do ensino básico. Com essa reunião, combinamos em fazer nova reunião naquela escola para o convite direcionado aos professores. Esta reunião aconteceu em 06/10/2022 e, após a apresentação do projeto, entrega do folheto informativo (anexo 4) e a abertura para questões, apenas uma parte dos professores concordou em participar.

Paralelo a isso, em 04/10/2022, aconteceu, via zoom, uma reunião com os professores dos 2º e 3º ciclos do ensino básico do agrupamento. Assim como na anterior, apresentamos o projeto e pedimos pela participação dos professores. Sendo essa uma reunião mais dinâmica, já foi possível agendar dia e hora das entrevistas, pois todos os presentes concordaram em participar.

Entrevistas com os professores

Dando continuidade na averiguação da situação, partimos para campo novamente a fim de recolher as percepções dos professores sobre os temas propostos. No "*A guide to field research*" Bailey (1996) expressa a ideia de que uma pesquisa de campo é um desafio complexo e plural, é caótico e emocional. A pesquisa de campo retira o investigador da sua zona de conforto, explora outros lados, pede que o investigador habite outro território e se adeque para proceder a investigação (Bailey, 1996). Foi com isto em mente que os primeiros passos para ir efetivamente a campo foram dados.

Procuramos entender brevemente a trajetória de professores do ensino básico e secundário do país, para uma melhor preparação e compreensão dos entrevistados. Esta verificação teórica está inserida no início do capítulo seguinte. Em seguida, foi elaborado um guião (Anexo 2) para a realização de entrevistas semiestruturadas que permitisse a reflexão e um volume de dados capaz de demonstrar particularidades referidas pelos entrevistados (Quivy & Campenhoudt, 2005; Alves & Silva, 1992, p.65). As questões para as entrevistas foram emergindo durante o desenvolvimento do enquadramento teórico e o seu objetivo principal foi tentar entender algumas perspectivas dos professores sobre desinformação e literacia midiática, a compreensão ou não da parte dos entrevistados sobre os temas e suas interações em sala de aula que poderiam, eventualmente, fazer parte de estratégias que envolvessem o combate à desinformação. As entrevistas foram cruciais para perceber necessidades, dificuldades, preferências e recomendações para um material de apoio didático.

No entanto, algumas questões foram desenvolvidas de acordo com as sugestões de (Fischer, 2000, p. 29) sobre a importância de perceber os interesses no desenvolvimento profissional do educador. Estas questões, contempladas no bloco 1 do questionário, foram incluídas ao questionário com o objetivo de compreender interesses vocacionais dos professores e, assim, entendê-los de forma mais aprofundada.

Após a criação das questões, o guião passou por olhares de professores e, conforme indicado por Manzini (2012 apud Guazi, 2021), foram realizadas duas entrevistas-testes com professores alvo do estudo. Estas entrevistas resultaram na reformulação da escrita de algumas questões e na inserção de mais uma questão no questionário ("o que entende por Desinformação?"). É importante referir também que as entrevistas-teste foram essenciais para o entendimento da melhor maneira de conduzir uma entrevista e do papel de investigadora-entrevistadora (Guazi, 2021). Entendemos a necessidade do distanciamento para que houvesse neutralidade no processo e garantia da qualidade do trabalho (Caetano, 2019).

Após o processo de contato e cinco encontros, um online e quatro presenciais, vinte e cinco professores concordaram em participar do estudo, dos quais sete são do ensino secundário, quatorze do ensino básico e quatro que lecionam ambos os ciclos. As duas primeiras entrevistas foram utilizadas como pré-testes, sendo que essas e as demais tiveram lugar nos dias 06, 10, 11, 12, 13, 18, 25 e 26 de outubro de 2022, presencialmente nas escolas as quais cada professor estava a dar aula, após a assinatura do termo de consentimento informado (anexo 5). Para cada professor entrevistado foi atribuído um código afim de resguardar sua identidade. O primeiro entrevistado será referido como E1, o segundo como E2 e assim sucessivamente.

O material coletado foi ouvido por diversas vezes para transcrição e análise. Para a análise do conteúdo (Quivy & Campenhoudt, 2017), apesar de concordar que "não existe uma forma certa de se fazer análise de conteúdo" (Lima, 2014, p. 23), já que "orientações precisas" são difíceis de serem estipuladas para trabalhos pessoais (Quivy & Campenhoudt, 2017, p. 339), foram utilizadas indicações propostas por Quivy & Campenhoudt (2017) e Braun & Clarke, (2006). As entrevistas foram analisadas de forma separada e em conjunto, para identificar particularidades e pensamentos partilhados, tornando este processo também como comparativo (Quivy & Campenhoudt, 2017), o que pareceu fundamental para a descoberta de ideias em comum da amostra.

Partindo de uma abordagem de análise de conteúdo temática dedutiva, onde os objetivos da investigação conduziram a análise das entrevistas, foi semi-estruturada uma grelha (Figura 12) com as principais dimensões pretendidas (Braun & Clarke, 2006).

Figura 12

Grelha de análise das entrevistas

Dimensões	Categorias	Subcategorias
1. Profissão professor(a)	1.1 Responsabilidade e missão	1.1.1 Papel na educação (PE) 1.1.2 Motivação pela profissão (MP)
	1.2 Dificuldades	1.2.1 Sensação de desvalorização (SD) 1.2.2 As indevidas proporções da burocracia, do tempo e dos manuais (IP)
2. Representações sobre a Desinformação	2.1 Entendimento conceitual desinformação	2.1.1 Definições relacionadas a desinformação (DR)
	2.2 Experiência individual com a desinformação	2.2.1 Como reconhece uma informação falsa (RIF)
		2.2.2 Contacto ou enfrentamento a uma informação falsa (EIF)
		2.2.3 Assuntos diversos utilizados como exemplo (EX)
	2.3 Práticas em sala de aula	2.3.1 Preparação dos professores (P)
		2.3.2 Abordagem do tema (AT)
		2.3.3 Promoção de debates e temas sensíveis tratados em sala de aula (DTS)
3. Perceções sobre a Literacia Midiática		
	3.1 Entendimento conceitual LM	3.1.1 O que entende por LM (LM)
4. Capacitação no contexto da desinformação e LM	4.1 Capacitação	4.1.1 Participação em formação sobre desinformação ou LM (PF)
	4.2 Material de apoio	4.2.1 Formato para um material de apoio com o tema da desinformação (FMA)
		4.2.2 Conteúdo para um material de apoio com o tema da desinformação (CMA)

Seguindo os passos recomendados pelos autores, durante e pós o período das entrevistas, foram feitas anotações, assim como o conteúdo foi inicialmente ouvido repetidamente e, subsequentemente, lido e relido diversas vezes para uma familiarização dos dados. Posteriormente, foi estabelecida uma codificação das respostas que apontaram para a criação das subcategorias de análise (Braun & Clarke, 2006). Com os códigos e o desenho das subcategorias, a criação das categorias foi o avanço seguinte para determinar os grandes temas dentro das dimensões já pré-definidas (Braun & Clarke, 2006). É importante referir que, apesar do guião padronizado para as entrevistas ter facilitado a definição dos temas, estas etapas passaram por uma constante ordenação, agrupamento, eliminação, (re)nomeação, restando o recorte principal a ser relatado no capítulo 5.

Inquérito online

Para poder trazer uma perspectiva mais abrangente, quantitativa, da opinião de professores dentro dos temas propostos (Quivy & Campenhoudt, 1995), optamos por aplicar um inquérito online (Anexo 3)

abrangendo todo território nacional. Apesar de não se tratar de um inquérito de nível de literacia midiática, concordamos em seguir a recomendação do estudo de Pereira et al., (2015) que enfatiza a possibilidade de benefícios na pesquisa ao combinar métodos quantitativos e qualitativos. Enquanto que o material qualitativo propiciou um plano e ação para um agrupamento escolar específico, o material quantitativo serviu de base para comparação, correlação e conclusões mais gerais. Como vantagem, desta forma foi possível realizar uma correlação ou não entre variáveis, identificar possíveis padrões ou novas informações para o cenário (Quivy & Campenhoudt, 1995). Sob outro enfoque, os inquéritos por questionário limitam a possibilidade de resposta e, dessa forma, contribuem para uma visão menos aprofundada do quadro pesquisado (Quivy & Campenhoudt, 1995). Por esta razão, a escolha por esse mix de métodos foi feita para que houvesse uma completividade entre a parte qualitativa e a quantitativa, a fim de aumentar a confiabilidade da investigação (Creswell, 2014; Wahyuni, 2012).

A criação das questões foi feita com base no guião de entrevistas, totalizando 32 perguntas das quais 6 foram questões abertas. Estas questões abertas se mostraram desafiadoras para este questionário, pela variação de resposta e, por vezes, a sua não resposta. Optamos por assumir o risco dos questionários não preenchidos totalmente porque consideramos fundamental alcançar a percepção de forma mais ampla de certas questões e para validar perguntas fechadas (Creswell & Clark, 2012) como a "em poucas palavras, o que entende por desinformação?", que pode indicar eventualmente respostas mais genuínas da representação do fenômeno, ou a "Se sim, qual/quais?" que complementa a pergunta "Já participou de alguma formação sobre Literacia Mediática ou que abordasse o tema da desinformação?", que pode dar pistas de validação da pergunta anterior fechada e de iniciativas e projetos envolvendo estes assuntos.

Após a criação das questões, o inquérito online foi feito na plataforma *GoogleForms* e passou por uma fase de pré-teste para que fosse possível melhorar a estrutura e a escrita proposta (Filho, 2000; Hill & Hill, 1998). O pré-teste ocorreu entre 07/12/2022 a 14/12/2022, alcançando 31 respostas. Após uma reorganização e pequenas mudanças na escrita, o questionário foi distribuído por e-mail para diretores de agrupamentos escolares de Portugal continental e ilhas, a partir de uma listagem fornecida pela SOPCOM[85] (Associação Portuguesa de Ciências da Comunicação), assim como foi divulgado em páginas de redes sociais de alguns professores que se dispuseram a ajudar a pesquisa, caracterizando a amostragem como não probabilística, por conveniência e bola de neve (Creswell, 2014). Escolhemos por esta população, professores do ensino básico ou secundário, para condizer com a amostra da fase

[85] Disponível em: https://sopcom.pt/

qualitativa da investigação e, assim, haver uma certa linearidade no cenário observado. O questionário ficou online de 21/12/2022 a 23/03/2023 e obteve 291 respostas, das quais 286 foram respostas válidas, com variações dessas quantidades nas questões abertas.

As respostas foram analisadas com o programa Excel da Microsoft e com o software SPSS statistics 26, passando primeiramente por um teste de fiabilidade, que se deu pela estatística do coeficiente de Alfa de Cronbach (Maroco & Garcia-Marques, 2013; Landis & Koch, 1977). O valor moderado alcançando nesta avaliação foi de 0,7, indicando uma alta variação nas respostas. Ainda assim, este foi um resultado satisfatório e adequado para investigações em ciências sociais, que é a partir de 0,6 (DeVellis, 1991 *apud* Maroco & Garcia-Marques, 2013), como também em investigações de outros cunhos (Souza et al., 2017; Balbinotti & Barbosa, 2008; Streiner, 2003).

Com estes instrumentos foi possível retirar conclusões cruciais para a investigação, fazer uma relação com os dados qualitativos e constatar uma complementariedade entre os resultados de ambas técnicas de recolha de dados. Além disso, os inquéritos serviram para traçar rumos para um material de apoio. Estes resultados estão descritos no capítulo 6.

4.5.2 Formatação, alteração e definição do plano

O plano foi moldado para atender os interesses do agrupamento e da investigadora. Isto porque, notamos que o foco principal da escola estava direcionado à aprendizagem dos alunos, enquanto que a investigação prioriza os professores, ainda que ambos processos de aprendizagem estejam relacionados. Por isso, a criação de um material de apoio estruturado para os professores com recursos úteis para serem utilizados em práticas pedagógicas com os alunos foi o que garantiu a adesão ao estudo, indicando assim uma dinamização de aprendizagem contínua indireta para os professores.

Sendo assim, partimos para o desenvolvimento de um material de apoio com um conteúdo informativo e prático para uso dos professores, adequado como um pilar de combate à desinformação para o agrupamento escolar. Esse instrumento foi relacionado com o conceito de objeto de aprendizagem para melhor elaboração metodológica do seu escopo e avaliação.

O Objeto de Aprendizagem, apesar da sua associação com o digital (Mussoi et al., 2010), essencialmente se trata de um recurso de apoio a aprendizagens (Aguiar & Flôres, 2014; Behar et al., 2009). O OA é utilizado na relação de aprendizagem dos alunos, como instrumento para formação de professores e sua constituição se baseia na tentativa de incluir certos temas ou até mesmo outras formas educativas em sala de aula (Behar et al., 2009; Aguiar & Flôres, 2014).

Aguiar & Flôres (2014, p. 13) ressaltam características importantes a considerar na criação de um OA: "linguagem apropriada [...]; abordagem dos conceitos conforme o interesse deles; a veracidade e atualização das informações.". Trouxemos essas considerações para o material como um todo tendo em vista atender esses requisitos na parte direcionada unicamente a professores e na parte das atividades para professores e alunos (como nas fichas de trabalho e nos slides de introdução/contextualização da atividade). Portanto, o processo de preparação do OA foi uma mescla entre literatura, análise de conteúdo das entrevistas e pesquisa de formação de professores e de atividades relacionadas indicadas por autores e entidades renomadas.

Depois do plano delineado, foi o momento de ir a campo para duas reuniões com duas professoras participantes do agrupamento escolar, sendo a primeira no dia 23/02/2023 e a segunda no dia 22/03/2023. Estas reuniões funcionaram como uma cooperação para correções, explicações, troca de ideias, cortes e inclusões. Estes momentos serviram também para esclarecer sobre a utilidade do material, demonstração do seu uso, sua adaptabilidade e recursos. Ou seja, estas duas reuniões foram consideradas um teste, além de serem uma cooperação que resultou na alteração e revisão do plano, tornando o processo cíclico (Coutinho et al., 2009a), para enfim poder ser aplicado nas aulas pelos outros professores.

Ao final desse processo, o material completo entregue se refere a: um documento em *pdf* com contextualização teórica, reflexões, propostas de atividades e lista de outros recursos relacionados (links de ferramentas, audiovisual, documentos, jogos e outros); slides de contextualização das atividades; ficha de avaliação. Na última reunião combinamos o período de distribuição e uso de todo material entre e pelos professores. Esta fase está pormenorizada no capítulo 6.

4.5.3 implementação

Todo o material foi distribuído por email para os professores, por uma responsável do agrupamento. Três cópias físicas foram entregues para cada uma das bibliotecas do agrupamento e ficaram expostas para uso e consulta (figura 13).

Figura 13

Cópias físicas entregues às bibliotecas do agrupamento



Depois de algumas semanas do início da distribuição e passado tempo de leitura e apreciação, os professores começaram a colocar em prática algumas atividades propostas. A pedido da investigadora, existiu a comunicação de quando iriam realizar as atividades para que houvesse observação direta e, com isso, as atividades observadas decorreram entre 17/05/2023 e 13/06/2023. É importante ressaltar que o material incluiu seis atividades distintas e a escolha das aplicadas foi uma decisão de cada professor.

Assim como referido por Caetano (2004), esta fase de implementação se deu por "processos interativos e abertos de negociação constante" e com "controlo parcial" (Caetano, 2004, p. 32), pois não houve intervenções da investigadora no ato da aplicação das atividades, mas houve momentos, antes ou no final de todas as sessões, de interações unicamente com os professores sobre dúvidas, melhorias, reflexões, adequação e serventia do material. Este percurso está detalhado também no capítulo 6.

4.5.4 Avaliação da ação

Para avaliar todo esse período, decidimos por recolher a perspectiva da pesquisadora e dos participantes. Sob a ótica da investigadora, conversas com os professores, antes e/ou depois das aulas e observação direta, foi a forma escolhida para identificar pontos positivos e a melhorar do percurso e do material. Por isso, neste período foi construído um diário de bordo para registrar, relatar e refletir sobre as experiências.

O diário de bordo foi um registro escrito feito ao longo das observações diretas (Kemmis & Mctaggart, 1992) das sessões de atividades e das interações com os professores, seja nas aulas, sala dos professores, biblioteca ou corredores das escolas com o objetivo de recolher informações sobre a

implementação das mesmas, analisar e refletir sobre a prática (Kemmis & Mctaggart, 1992; Simões et al., 2021; De André & Pontin, 2010).

Na perspectiva dos professores, o feedback veio através de conversas, como dito anteriormente, e através da resposta da ficha de avaliação. Esta folha do Excel foi enviada no mês de abril de 2023 e foi devolvida preenchida a investigadora, no final do ano letivo, em meados de julho de 2023. Os comentários deixados nesta folha foram topificados e as questões fechadas foram examinadas através de uma análise descritiva do software SPSS statistics 26, passando primeiramente por um teste de fiabilidade, que se deu pela estatística do coeficiente de Alfa de Cronbach (Maroco & Garcia-Marques, 2013; Landis & Koch, 1977), resultando um valor muito satisfatório de 0,87. A avaliação da ação está descrita no capítulo 6.

4.6 Protocolos éticos da investigação

Assim como deve ser em qualquer desenvolvimento metodológico científico, as questões éticas foram fundamentais para o processo da investigação. Partindo do princípio da metodologia investigação-ação, procuramos articular questões éticas 'gerais' e mais específicas relativamente ao método.

Antes de mais, procuramos submeter o inquérito online e o guião de entrevistas na plataforma de Monitorização de Inquérito em Meio Escolar (MIME)[86] da Direção-Geral de Educação (DGES), para a requisição formal da autorização para a aplicação. A aplicação do inquérito e do guião de entrevistas foram aprovados pelo Ministério da Educação com a designação "Perceções qualitativas e quantitativas dos professores sobre temas quem envolvem a desinformação, a literacia mediática e a sua forma de ensino" e com o número de registro 0842300001.

Como este é um trabalho que visa e provoca a participação de todos os envolvidos, há que dobrar a atenção para não ultrapassar os limites da ética no processo que, sobretudo, é científico. Nesse sentido, Caetano (2019) lista cuidados éticos necessários para desenvolver um projeto com esta metodologia:

> Exercício de liberdade em condições de pluralidade; Desconstruir regimes de verdade; Assumir imprevisibilidade; Assunção de responsabilidades por todos os participantes; Sensibilidade ética – atenção cognitiva, afetiva, intuitiva; Assumir desafio, fricção, contradição, confronto de posições, ao mesmo tempo que comprometimento com o cuidar Reflexão; Reflexão ética ao longo do percurso e monitorização de abusos; Promover a sustentabilidade durante e após a finalização do projeto; Explicitação de motivações de partida de todos; Desocultação e discussão ética de princípios e intenções relativas às propostas específicas; Criação de uma relação de confiança e comunicação aberta; Dar conta do progresso e de resultados – partilha do conhecimento; Assunção do processo de mudança por todos os participantes; Negociação ao longo do tempo de um contrato aberto de investigação; Compromisso/engajamento mútuo; Liderança não autocrática, distribuída; Equidade

[86] Mais informações em: http://mime.dgeec.mec.pt/

> e atenção a questões de desigualdade de poder; Colaboração em todo o processo/comunidade de prática; Coautoria desde a definição do projeto à divulgação de resultados; Respeito pelos interesses e conhecimentos dos próprios; Respeito pela privacidade quando solicitada/reclamada; Respeito pelos ritmos pessoais. (Caetano, 2019, p. 60).

Para além destas sugestões e seguindo as indicações de Bailey (1996), também foram adotados outros protocolos. Os professores tomaram conhecimento prévio do projeto e das suas etapas, através de reuniões internas, depois com a investigadora, sendo uma de forma online e outras de forma presencial. Nas reuniões em que a investigadora esteve presente, foi apresentado o projeto seguindo as informações de um folheto informativo (Anexo 4), entregue a todos. Estas reuniões serviram para dar conhecimento do estudo, engajar professores que se mostraram disponíveis e começar a agendar as entrevistas.

Outro protocolo ético adotado foi o termo de consentimento informado (Anexo 5). O inquérito online incluiu o termo, assim como as entrevistas, que só aconteciam após a assinatura do mesmo por parte do entrevistado e da pesquisadora, ficando uma cópia para cada pessoa. Com isso, os participantes tomavam conhecimento que: estavam participando de uma pesquisa, quais os objetivos da pesquisa, os procedimentos, benefícios, a natureza voluntária da participação, que o participante teria o direito de não participar da pesquisa a qualquer momento e que a identificação do participante seria confidencial.

Capítulo 5.

A fase de averiguar: o que foi percebido a partir das respostas aos inquéritos e entrevistas

5.1 Caminhos de professores do ensino básico e secundário em Portugal

Desde a implantação da democracia portuguesa (25/04/1974), o país experimentou profundas transformações no campo da acessibilidade educacional, que culminaram na ampliação do acesso ao sistema de ensino, permitindo a entrada de uma maior e considerável quantidade de profissionais para o exercício da atividade docente (Esteve, 1995). Com o tempo, essa expansão quantitativa democratizou a educação ao alcançar um público mais amplo e diverso. No entanto, conforme argumenta Esteve (1995), essa ampliação se revelou limitada em termos de qualidade. Segundo o autor, "a passagem de um sistema de ensino de elite para um sistema de ensino de massas implica um aumento quantitativo de professores e alunos, mas também o aparecimento de novos problemas qualitativos, que exigem uma reflexão profunda" (Esteve, 1995, p. 96). Assim, o desafio não se limitou ao crescimento numérico de estudantes e professores, mas envolveu a complexa tarefa de adaptar o conteúdo e a metodologia educacional para responder às necessidades de uma sociedade em transformação. A reflexão proposta por Esteve (1995) aponta para a revisão de termos qualitativos da educação, componente que está relacionada com a ideia de educação para uma sociedade, assim como atravessa a própria formação inicial e contínua dos professores.

De acordo com o "guia de qualificações profissionais para docência" (*Guia de Qualificações Profissionais Para a Docência*, 2002) e o decreto de lei de formação de docentes de 2023[87], inicialmente o percurso formativo para ser professor do ensino básico ou secundário exige formação específica e vem sendo facilitado face os desafios que o país enfrenta no setor, como a alta taxa de passagem à aposentadoria[88]. Para cumprir os requisitos legais e se tornar um professor do ensino secundário é preciso formação específica (licenciatura e mestrado), assim como um relatório que substitui a necessidade de um estágio

[87] Disponível em: https://www.portugal.gov.pt/pt/gc23/comunicacao/noticia?i=o-que-muda-na-formacao-dos-professores-do-pre-escolar-e-dos-ensinos-basico-e-secundario

[88] Disponível em: https://www.rtp.pt/noticias/pais/passagens-a-reforma-em-niveis-historicos-vao-faltar-mais-professores_v1613957

exigida anteriormente. Já para dar aulas ao primeiro ciclo do ensino básico é preciso licenciatura em educação básica e o mestrado voltado a mesma área. Para o segundo e terceiro ciclo do ensino básico é preciso licenciatura numa área específica, como português, biologia e assim por diante, como também um mestrado para ensino do 2º e 3º ciclo na mesma área de estudo.

O *Guia do professor do ensino básico,* refere que o ensino básico atende crianças a partir dos seis anos e tem duração de nove anos (Valada, 1993). Tendo cada ciclo uma didática diferente, o regime de docência também difere:

→ No 1º ciclo, o ensino é globalizante, da responsabilidade de um professor único, que pode ser coadjuvado em áreas especializadas; (Valada, 1993)

→ No 2º ciclo, o ensino é organizado por áreas interdisciplinares de formação básica e desenvolve-se predominantemente em regime de professor por área; (Valada, 1993)

→ No 3º ciclo, o ensino é organizado segundo um plano curricular unificado, integrando áreas vocacionais diversificadas, e desenvolvido em regime de um professor por disciplina ou grupo de disciplinas. (Valada, 1993)

No ensino secundário, que tem duração de três anos, cada professor é responsável por uma única disciplina. Esse é um período que, de acordo com o artigo 10º alínea 3 da Lei de Bases do Sistema Educativo[89]:

> "organiza-se segundo formas diferenciadas, contemplando a existência de cursos predominantemente orientados para a vida activa ou para o prosseguimento de estudos, contendo todas elas componentes de formação de sentido técnico, tecnológico e profissionalizante e de língua e cultura portuguesas adequadas à natureza dos diversos cursos."

O docente presta trinta e cinco horas semanais de serviço e está inserido numa carreira de dez escalões e irá ingressar num deles de acordo com a sua formação. Funciona da seguinte forma: os profissionais com bacharelado ingressam no 1º escalão e os com licenciatura ingressam no 3º escalão. Já os com grau de mestre em ciências da educação ou relacionados ingressam no 3º escalão e irão cumprir apenas um ano de serviço nesse escalão que está relacionado com o período probatório (Valada, 1993). Cada escalão tem a seguinte duração (Valada, 1993): 1º escalão = três anos; 2º escalão = três anos; 3º escalão = cinco anos; 4º escalão = quatro anos; 5º escalão = quatro anos; 6º escalão = quatro anos; 7º

[89] Disponível em: https://diariodarepublica.pt/dr/legislacao-consolidada/lei/1986-34444975

escalão = três anos; 8° escalão = três anos; 9° escalão = seis anos. Depois disso o professor permanecerá no 10° escalão até a sua aposentadoria (Valada, 1993, p. 30).

Durante este caminho, a formação contínua dos professores também é prevista no decreto de Lei de Bases do Sistema Educativo mencionada anteriormente. De acordo com a lei, esse processo de atualização e aperfeiçoamento inclui, entre outros recursos, o ensino a distância, que amplia o acesso dos docentes a programas de formação contínua, possibilitando que eles aprimorem suas habilidades e conhecimentos de forma mais flexível. Entre os princípios fundamentais dessa formação, destacamos o previsto no artigo 33, alínea b, que enfatiza a importância de uma "formação contínua que complemente e atualize a formação inicial numa perspetiva de educação permanente.". Segundo esta lei, a formação contínua não é apenas uma obrigação institucional, mas um direito dos professores, que podem contar com períodos dedicados exclusivamente a esse fim. Esta deve ser diversificada e incentivar a progressão na carreira docente, criando um ciclo de desenvolvimento que beneficia não só os educadores, mas toda a comunidade escolar.

Além disso, conforme o Ministério da Educação e Ciência, um dos componentes da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário é a formação em "Área cultural, social e ética"[90]. Segundo o 12° artigo do Decreto-Lei n.° 79/2014, de 14 de maio, esta área de formação para os professores inclui:

> a) A sensibilização para os grandes problemas do mundo contemporâneo, incluindo os valores fundamentais da Constituição da República, da liberdade de expressão e de religião, e do respeito pelas minorias étnicas e pelos valores da igualdade de género;
>
> b) O alargamento a áreas do conhecimento, da cultura, incluindo a cultura científica, das artes e das humanidades, diferentes das da sua área de docência;
>
> c) O contacto com os métodos de recolha de dados e de análise crítica de dados, hipóteses e teorias. (12° artigo do Decreto-Lei n.° 79/2014, de 14 de maio).

Os professores que responderam às questões do inquérito desta investigação, bem como os que participaram das entrevistas, cujas respostas serão apresentadas na sequência, trazem em sua trajetória a vivência e os desafios de uma jornada marcada por esse breve panorama. Ao longo de suas carreiras transitaram por diferentes fases e transformações do sistema educacional, se adaptando às mudanças da sociedade, conferindo-lhes um olhar fundamental sobre os temas abordados nesta pesquisa.

[90] Disponível em: https://diariodarepublica.pt/dr/legislacao-consolidada/decreto-lei/2014-73250886

5.2 Inquérito online

Inicialmente consideramos importante referir que ao construir este inquérito a escolha por inserir perguntas abertas foi tida como uma forma de recolher respostas mais genuínas dos inquiridos. Porém, não sendo viável colocar muitas questões abertas em um questionário como este, no primeiro momento acreditamos que definir certas questões como fechadas seria a melhor escolha ao invés de não incluí-las. No entanto, observamos que, em determinados pontos, não foi possível extrair conclusões mais detalhadas devido à natureza limitada de perguntas fechadas. Particularmente as questões fechadas sobre o conhecimento do conceito de pós-verdade e da desordem informacional exigiriam respostas mais elaboradas para uma compreensão mais consistente. Este motivo levou à decisão de excluir essas questões da análise final, tendo os resultados principais do questionário descritos em seguida.

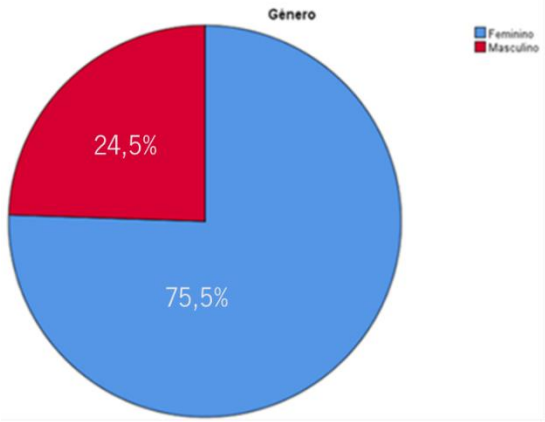
5.2.1 Caracterização da amostra

Com 286 respostas, com variação nas questões abertas, o questionário alcançou 108 (37,8%) professores do ensino básico, 119 (41,6%) professores do ensino secundário e 59 (20,6%) professores que ensinam ambos os níveis, sendo que 99% destes professores lecionam exclusivamente em escolas públicas.

De acordo com as figuras 14, 15 e 16 seguintes, com a representação feminina de 75,5% e masculina de 24,5%, a maioria dos inquiridos está entre a faixa-etária de 51 a 60 anos (45,8%), e lecionam, em sua maioria, na parte norte do país (55,2%).

Figura 14

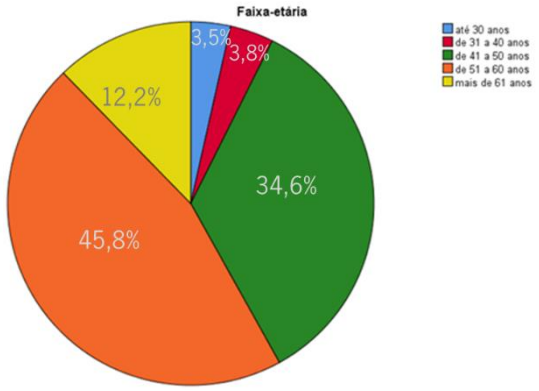
Caracterização da amostra quanto ao gênero



		Frequência
Válido	**Feminino**	**216**
	Masculino	70
	Total	286

Figura 15

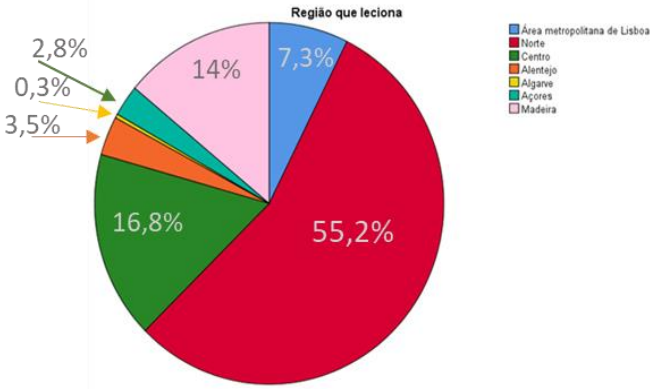
Caracterização da amostra quanto a faixa-etária



		Frequência
Válido	até 30 anos	10
	de 31 a 40 anos	11
	de 41 a 50 anos	99
	de 51 a 60 anos	**131**
	mais de 61 anos	35
	Total	286

Figura 16

Caracterização da amostra quanto a região que leciona



		Frequência
Válido	Área metropolitana de Lisboa	21
	Norte	**158**
	Centro	48
	Alentejo	10
	Algarve	1
	Açores	8
	Madeira	40
	Total	286

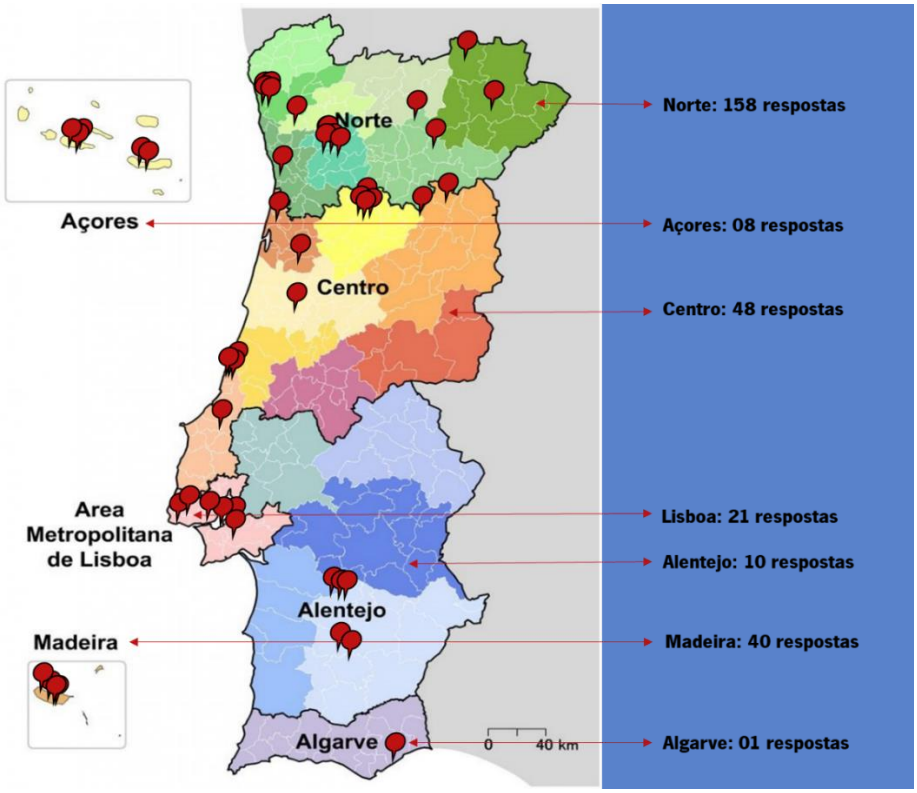
Quanto as disciplinas, apesar de português (11,9%) ter a maior quantidade de respostas, o questionário alcançou também professores que lecionam educação física (10,1%), inglês (7,7%), matemática (6,6%)

e 1° ciclo (português, matemática, estudos do meio, expressões físicas e artísticas) (5,9%). Várias outras disciplina também foram mencionadas, indicando assim, de forma global, uma grande pluralidade nesse aspecto. Consideramos isto importante para perceber características quanto ao domínio pesquisado por um grupo de professores com experiencias diversas.

O inquérito obteve respostas de grande parte das zonas de Portugal, conforme ilustra a figura 17, chegando às sete regiões principais do país e a 64 freguesias distintas.

Figura 17

Panorama de respostas obtidas no inquérito online por zona do país



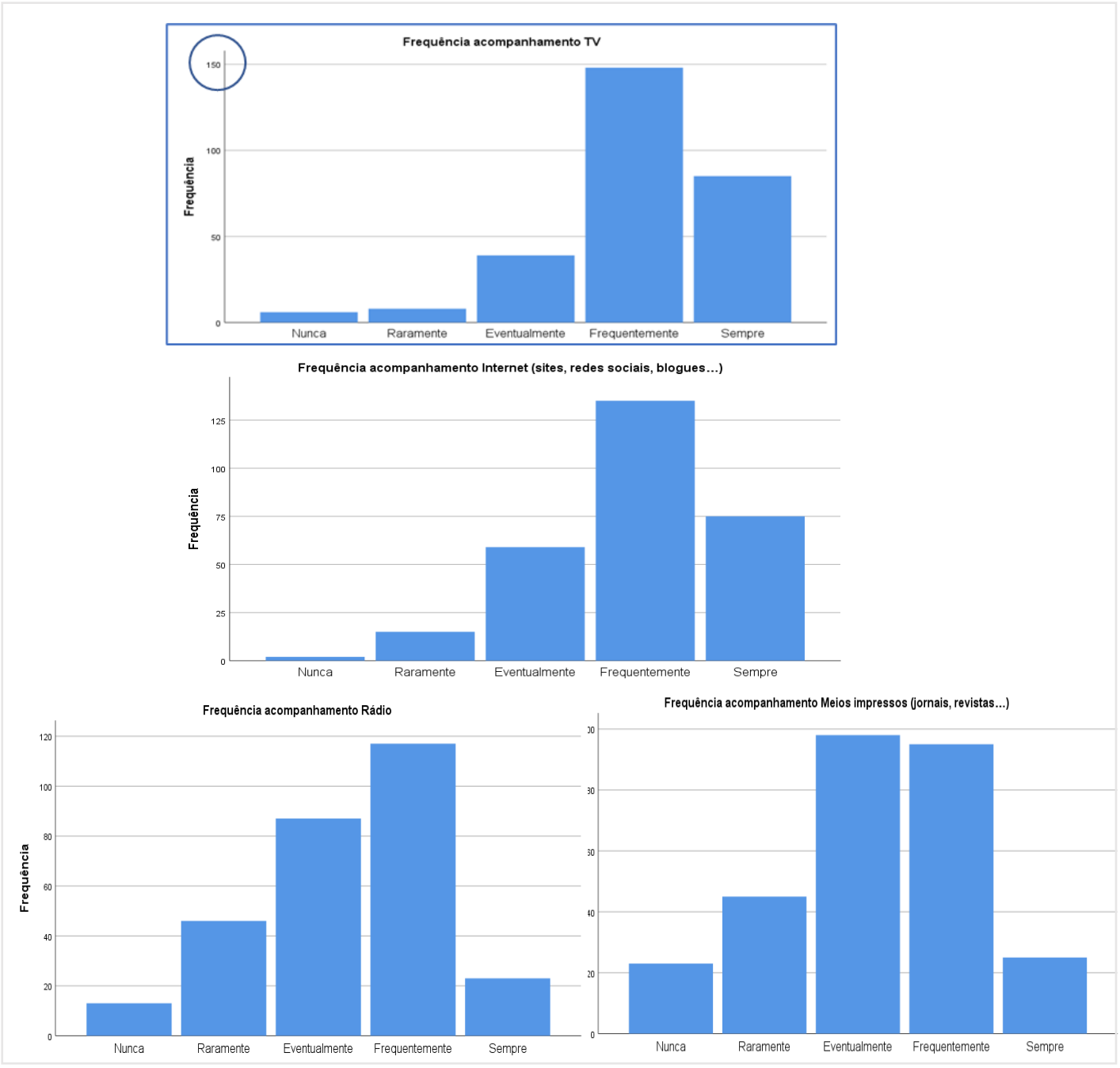
Fonte: mapa de fundo disponível em: https://encurtador.com.br/EMY58 acesso em: 22/02/2024

Por onde costuma aceder às informações/notícias?

Considerando a escala utilizada no questionário, onde 1 corresponde a "nunca" e 5 a "sempre", observamos, nos gráficos presentes na figura 18, que a TV é a fonte principal de notícias dos inquiridos. Este resultado está em harmonia com o resultado do já citado relatório da OberCom de 2022 (Cardoso et al., 2022), no que concerne ao comportamento português de consumo de informações. Em seguida, este grupo acompanha notícias pela internet (sites, redes sociais,blogues...).

Figura 18

Frequências "por onde costuma aceder às informações?"



5.2.2 Desinformação

O que entende por desinformação?

O caráter intencional da desinformação é uma particularidade considerada fundamental desta problemática. Dessa forma é possível explicar a sociedade dos seus reais riscos, uma vez que se compreenda que a criação, veiculação e esforço econômico destes conteúdos são propositais para atingir fins específicos (Wardle & Derakhshan, 2017; Patino, 2019; Posetti et al., 2019). Por esta razão, esta pergunta do início do questionário serviu para diagnosticar a ideia principal dos inquiridos sobre o fenômeno.

Por ser uma pergunta aberta, essa questão foi um desafio para a análise. Criamos uma lista de categorias para resumir as ideias das respostas em frases curtas, como por exemplo a resposta *"Não ter o conhecimento adequado sobre os assuntos*" foi categorizada como "falta de informação" e a resposta *"Desinformação é a crença em notícias falsas, é tomar como certa informação não validada*" que foi categorizada como "Crença em notícias falsas". A ampla variação das respostas resultou em uma lista com vinte e cinco categorias, que podem ser observadas na tabela 10 abaixo.

Tabela 10

Categorias das respostas à "O que entende por desinformação?"

Categoria	O que entende por desinformação?
1	Falta de informação
2	Informações falsas ou fake news
3	Informações que não correspondem à verdade dos fatos ou que contrariam a realidade
4	Informação errada
5	Técnicas de comunicação ou informações incompletas e/ou manipuladas que induzem ao erro
6	Práticas e conteúdos destinados a espalhar informações falsas, de forma intencional
7	Informações propositalmente falsas e/ou manipuladas
8	Falta de informação ou informação errada
9	Capacidade de disseminar informações falsas ou enganosas
10	Estar mal informado
11	Acesso a informações provenientes de fontes não fidedignas
12	Divulgar uma informação errada
13	Ausência de informação ou alteração do sentido da informação
14	Informações que confundem

15	O contrário de informação
16	Muitas das informações passadas nos meios de comunicação social ou nas redes sociais
17	Obter uma informação falsa ou errada
18	Informações descontextualizadas e/ou falsas
19	Crença em notícias falsas
20	Acreditar em todas as informações sem saber os objetivos da fonte
21	Informações erradas e/ou contraditórias
22	Práticas e conteúdos destinados a espalhar informações falsas, de forma não intencional
23	"Lixo informativo"
24	Não compreender a informação
25	Processo de acreditar em conteúdos falsos nas redes sociais

Conforme a tabela 11 a seguir, que destaca as respostas mais frequentes em termos percentuais, a maioria das respostas sobre o entendimento da desinformação foram voltadas a "falta de informação" (18,2%). Logo, a ideia principal de desinformação dos respondentes corresponde, em primeiro lugar, a uma ausência de informação, o que indica um desconhecimento de que a problemática é justamente o contrário. A ideia de que a desinformação é unicamente uma "informação errada" (9,1%) também retira a potencial gravidade das intenções que permeiam tal conteúdo.

Por outro lado, muitas respostas coincidem com vertentes da desinformação como "informações falsas ou *fake news*" (11,5%); "Informações que não correspondem à verdade dos fatos ou que contrariam a realidade" (9,8%); "informações propositalmente falsas e/ou manipuladas" (5,9%); "Práticas e conteúdos destinados a espalhar informações falsas, de forma intencional" (8%), indicando entendimento por parte do grupo sobre o conceito.

Tabela 11

Resposta geral sobre o que entendem por desinformação

O que entende por desinformação?	%
Falta de informação	18,2%
Informações falsas ou fake news	11,5%
Informações que não correspondem à verdade dos factos ou que contrariam a realidade	9,8%
Informação errada	9,1%
Técnicas de comunicação ou informações incompletas e/ou manipuladas que induzem ao erro	8,7%
Práticas e conteúdos destinados a espalhar informações falsas, de forma intencional	8,0%
Informações propositalmente falsas e/ou manipuladas	5,9%
Falta de informação ou informação errada	4,9%
Capacidade de disseminar informações falsas ou enganosas	3,5%
Estar mal informado	3,1%
Acesso a informações provenientes de fontes não fidedignas	2,8%
Divulgar uma informação errada	2,4%
Ausência de informação ou alteração do sentido da informação	2,4%

Abordagem em sala de aula

Neste tema, optamos por apresentar três gráficos complementares com as respostas das perguntas sobre: 1- abordagem do tema da desinformação; 2- abordagem de temas sensíveis; 3- consideração da importância de discussão de temas sensíveis em sala de aula.

A maioria dos inquiridos abordaram durante as aulas o tema da desinformação eventualmente (38,8%) e, em segundo lugar, frequentemente (31,4%), sugerindo que a desinformação é um assunto já tratado nas aulas da maioria dos professores inquiridos (figura 19).

Já na questão de temas sensíveis, algo importante no contexto do combate à desinformação (Barcellos, 2020; Cardoso et al., 2021; Costa et al., 2020; Branco, 2021), as respostas ilustradas na figura 20 indicam que a maioria dos professores nunca abordou estes temas importantes para a pauta da desinformação (40,2%) ou raramente trataram (20,9%), apesar de considerarem importante tais abordagens e discussão em sala de aula (82,5%).

Podemos refletir que a ausência de temas sensíveis nas discussões em sala de aula, além de ser influenciada pelas limitações impostas pela própria questão curricular, eventualmente pode estar relacionada a outros fatores do contexto educacional, como a gestão de tempo, o desconhecimento sobre o tema ou a falta de estratégias adequadas para abordá-lo com os alunos. Por outro lado, vale salientar que a pergunta exemplificou dois temas sensíveis (teoria da conspiração e movimento antivacinação) que podem ter direcionado as respostas unicamente a estes temas, ainda que não sejam os únicos sensíveis no que toca a desinformação.

Figura 19

Frequência de abordagem do tema em sala de aula

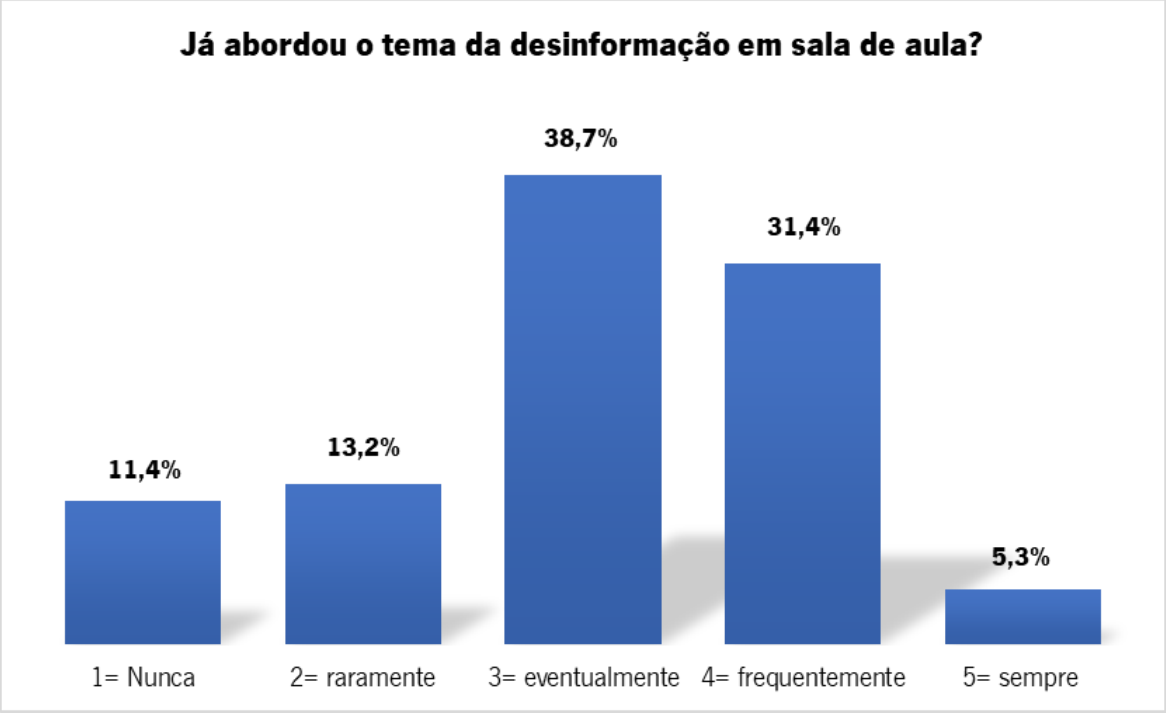
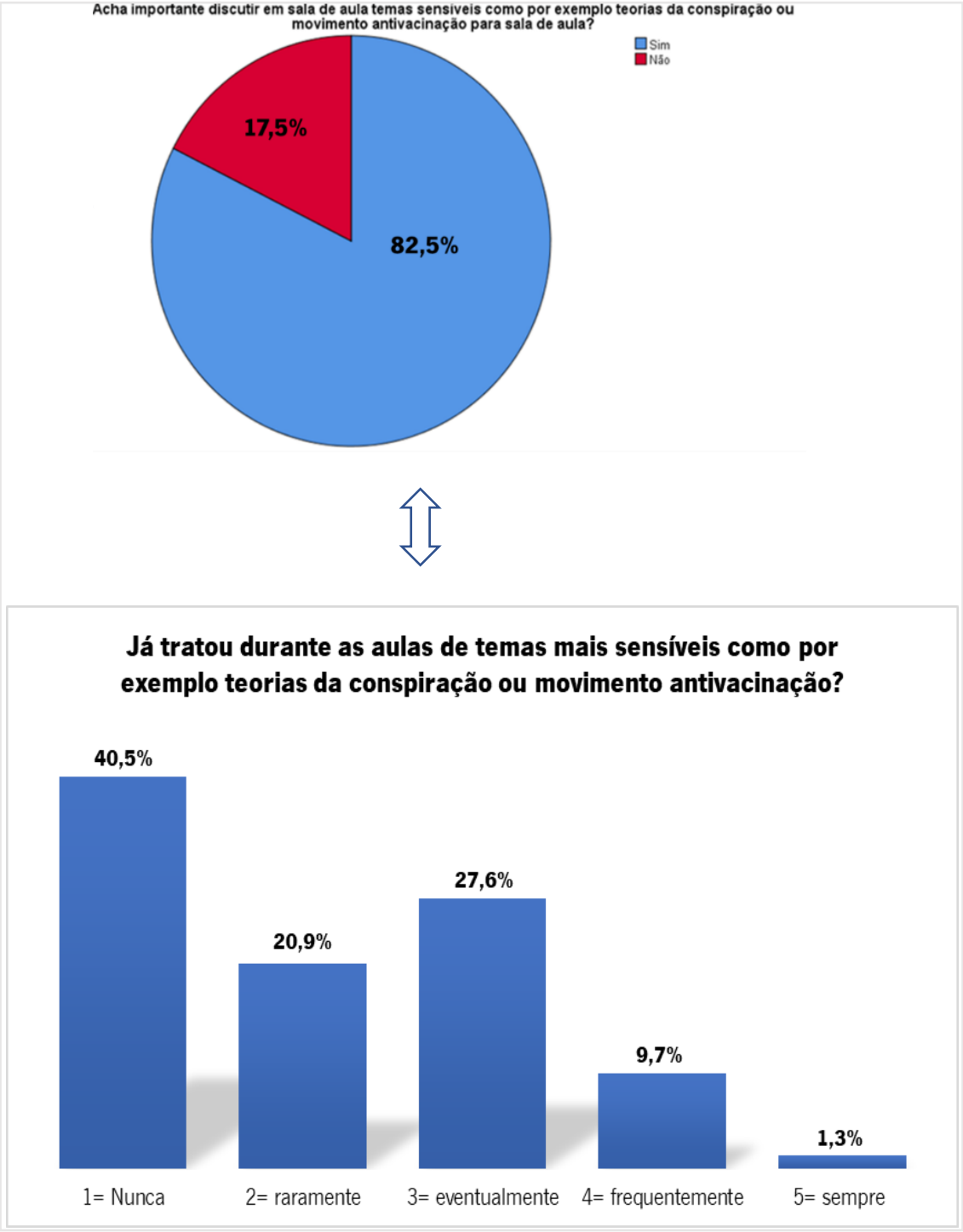


Figura 20

Abordagem de temas sensíveis em sala de aula



Promoção de debates

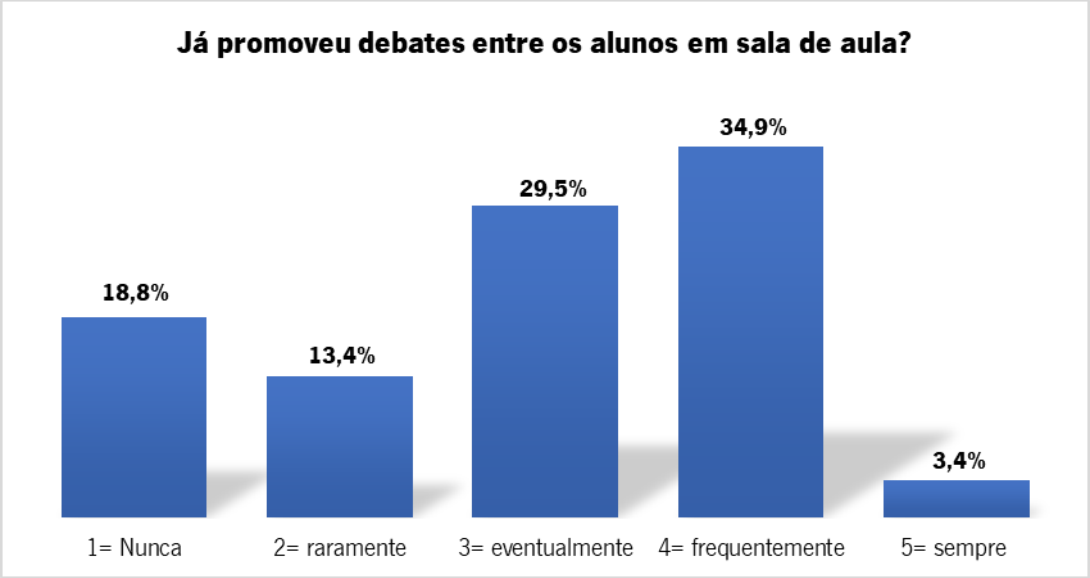
A promoção de debates para um ambiente democrático, portanto plural, é algo fundamental para o enfrentamento da desinformação. Nas salas de aula, a promoção de debates, além de ir de encontro

com a necessidade de dar espaço para os alunos participarem ativamente da aula, incentiva a melhora na habilidade de escuta e o diálogo diverso (Morin, 1999; Arede et al., 2019; Silva & Ribeiro, 2020; Fonseca, 2019; Alexander, 2019).

Como podemos observar na figura 21, questionamos sobre debates através de uma escala de 1 a 5, na qual 1 representa "nunca" e 5 "sempre". A maior parte dos inquiridos demonstraram realizar debates entre os alunos em sala de aula. 34,9% indicou que isto ocorre frequentemente e 3,4% respondeu que sempre promovem debates. Por outro lado, 13,2% responderam que raramente fazem esta dinâmica em sala de aula e 18,8% que nunca a fizeram.

Figura 21

Frequência de promoção de debates



Para complementar a pergunta, decidimos colocar em seguida a questão aberta: "Se já promoveu debates entre os alunos em sala de aula, com que temas?", representada na tabela 12 a seguir. Elencando as respostas com maior porcentagem, verificamos que os principais temas debatidos têm relação com "educação para cidania", "temas relacionados com a disciplina que leciona", "fake news ou desinformação", "segurança na internet" e "temas da atualidade", nessa ordem.

É importante referir que a alternativa criada "Educação para a cidadania" inclui as respostas: direitos humanos, igualdade de género, sustentabilidade, meio ambiente, educação sexual, racismo, xenofobia, direitos das mulheres, emprego, tolerância, liberdade de expressão, eutanásia, ética, política, lobbing, sociedade, valores, corrupção, imigração, refugiados, fundamentalismo religioso, interculturalidade, democracia e ditadura, guerra, violência doméstica, vacinas, aborto, touradas, adolescência, ecologia,

inclusão e drogas. Já a alternativa criada "Segurança na internet" inclui: uso do telemóvel, manipulação de imagem, perigos da internet, conteúdos e publicações problemáticas, como se portar online e plágio.

Tabela 12

Temas principais na promoção de debates em sala de aula

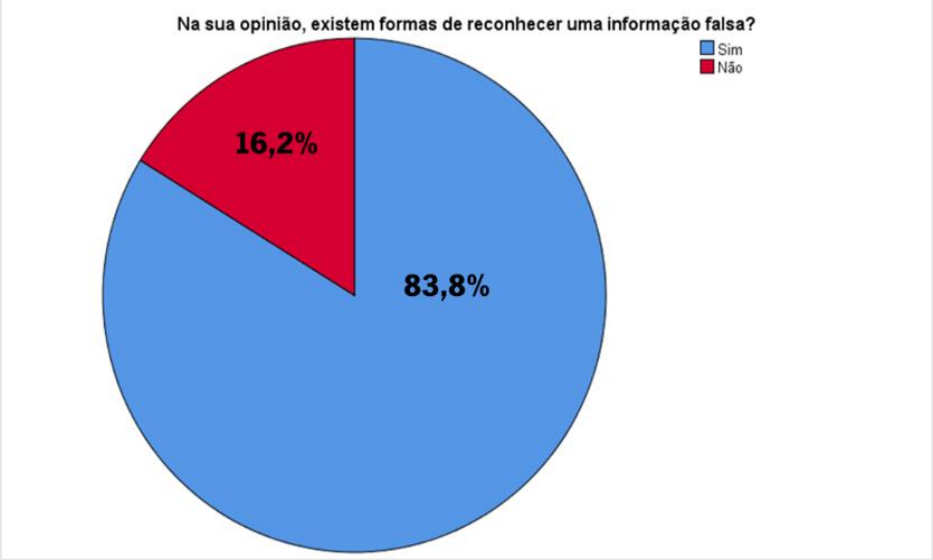
Se já promoveu debates em sala de aula, com que temas?	%
Educação para cidadania	42,7
Temas relacionados com a matéria que leciona	19,7
Fake news ou desinformação	8,5
Segurança na internet	5,2
Temas/notícias da atualidade	4,7

Formas de reconhecer uma informação falsa

A habilidade de reconhecer uma informação falsa é designada como essencial para lidar com a diversidade de conteúdos manipulados a que somos expostos (Posetti et al., 2019; Vosoughi et al., 2018). Por isso, o saber das formas de reconhecer estes conteúdos foi incluído como questão no inquérito aplicado. O resultado, na figura 22, demonstra, de forma curiosa, que na opinião de cerca de 16% deste grupo não existe forma de reconhecer uma informação falsa, sugerindo assim uma forte necessidade de melhorar esta competência.

Figura 22

Existem formas de reconhecer uma informação falsa?



Dos 83% que responderam que existem formas de reconhecer uma informação falsa, apenas 71% relataram como as reconhece. Conforme a tabela 13, em sua maioria, essas respostas foram voltadas a verificar a fonte da informação, seguido de verificar o endereço wed, buscar sites seguros e/ou oficiais, o que condiz com a tendência percebida da consulta de notícias através da internet.

Tabela 13

Formas de reconhecer uma informação falsa

Como reconhecer uma informação falsa?	%
Verificar as fontes e/ou cruzar as fontes	50,7
Verificar o endereço da web, buscar sites seguros e/ou oficiais	8,8
Pesquisar sobre o tema	6,3
Investigar, Fact-cheking, Polígrafo SIC, FaceNews	5,9
Estar atento, bem informado, deter vasto conhecimento	2,4
Desconfiar se for algo sensasionalista	2,4

Já se deparou com informação falsa? Se sim, o que fez?

De acordo com a figura 23 a seguir, apesar de 16% do grupo acreditar que não há formas de identificar uma informação falsa, mais de 90% dos mesmos inquiridos disseram já ter se deparado com uma informação falsa e a atidude tomada na maioria dos casos foi a de alertar as pessoas que puderam (55,9%) ou não fizeram nada (26,8%).

Interessante notar que dentre as respostas mais selecionadas está a "partilhei sem saber que era fake" (8,1%) o que indica uma problemática de partilha que, como vimos, é um processo de cadeia, o qual impulsiona a informação falsa a alcançar uma grande quantidade de pessoas (Chinn et al., 2021; Santaella, 2018; Delmazo & Valente, 2018; Esteves & Sampaio, 2019; Rosa, 2019; Cardoso et al., 2020).

Figura 23

"Encontro" com informação falsa e atitude



O que fez quando se deparou com a informação falsa?	%
Alertei as pessoas que pude	55,9
Nada	26,8
Partilhei sem saber que era fake	8,1
Denunciei	2,6
Não partilhei	1,5

Podemos refletir também que os respondentes que disseram "sim" à questão de reconhecer uma informação falsa e os que afirmaram ter se deparado com alguma informação falsa e revelaram formas de as reconhecer, indicam uma segurança no assunto. Se por um lado notamos a boa preparação destes respondentes ao lidar com estes conteúdos, por outro estas respostas podem sugerir uma confiança exagerada.

Ainda que se deva levar em consideração a necessidade de aprofundar essa temática para conclusões mais precisas sobre o grupo, tais respostas representam uma confiança na identificação de *fake news* classificada também como um sinal de alerta, é o que aponta o *Overconfidence in news judgments is associated with false news susceptibility* (Lyons et al., 2021). Os resultados deste estudo mostram que os participantes que mais responderam com confiança sobre a própria capacidade de distinguir uma informação falsa, foram os que mais falharam na atividade de as reconhecer. Isto se deu principalmente quando estes conteúdos estavam relacionados com princípios pessoais (Lyons et al., 2021), sugerindo assim que quem mais tem confiança que sabe menos sabe, inclusive os autores refletem sobre o efeito Dunning–Kruger (Lyons et al., 2021), e que como vimos na literatura os conteúdos são validados ou não pelo viés de confirmação (Esteves & Sampaio, 2019).

Os professores estão preparados para tratar desse tema em sala de aula?

De acordo com a figura 24, a maioria ds respostas (44%) indicam que os respondentes não concordam e nem discordam que professores do ensino básico e secundário estão preparados para lidar com o tema da desinformação de forma direta ou transversal nas aulas. Isto sugere uma dúvida entre estes

professores, ao mesmo tempo que pode indicar que como sendo professores de apenas um dos ciclos não conseguem responder sobre o outro.

Em segundo lugar, a maioria concorda que sim, estão preparados (29,7%), sendo a resposta que sugere total despreparo a última no ranking (2,4%), o que indica que a maioria acredita mais na possibilidade de todos estarem preparados do que o contrário. Já as respostas sobre o tema ter lugar no currículo escolar, de acordo com a figura 25, o grupo é globalmente favorável para a sua inclusão.

Figura 24

Opinião sobre a preparação dos professores para tratar do tema da desinformação

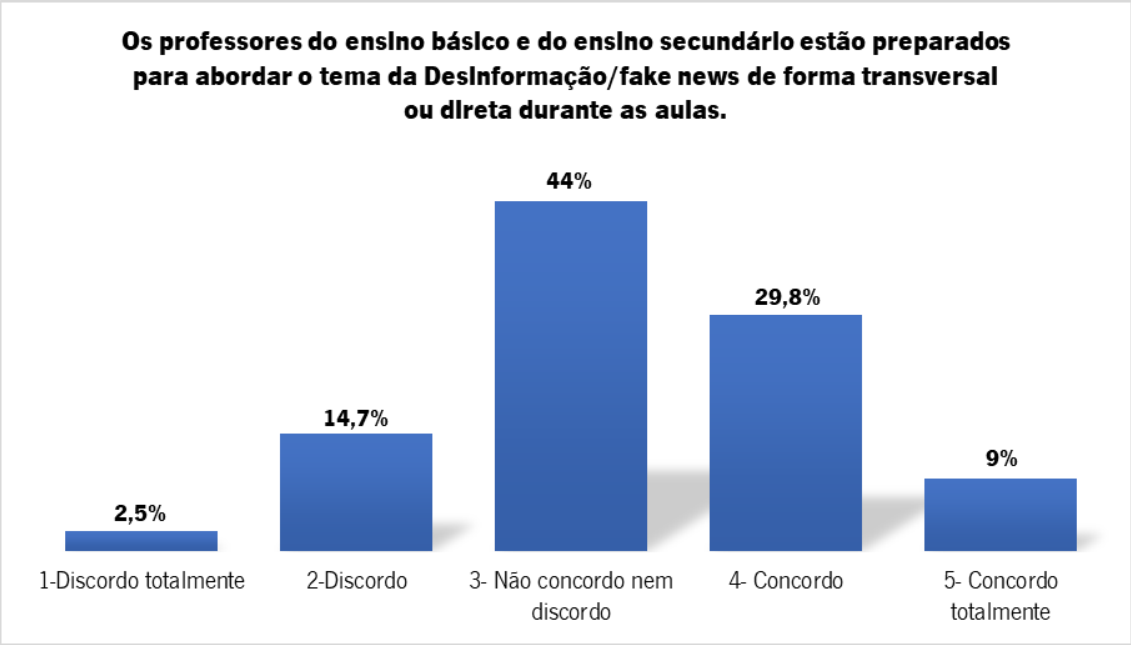
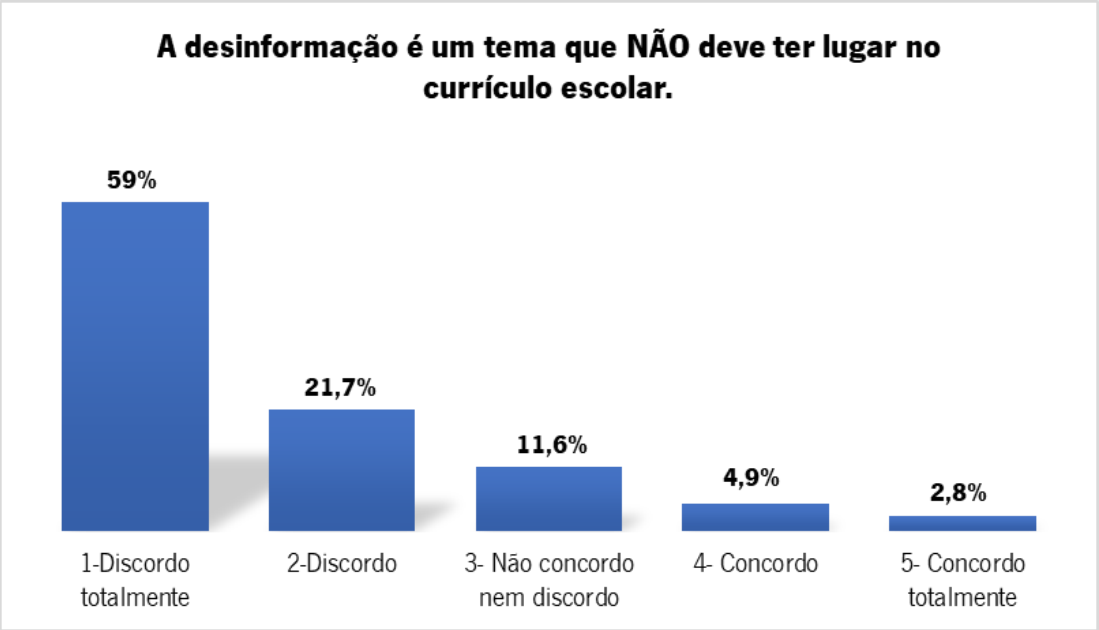


Figura 25

Opinião dos professores sobre a desinformação ter lugar no currículo escolar

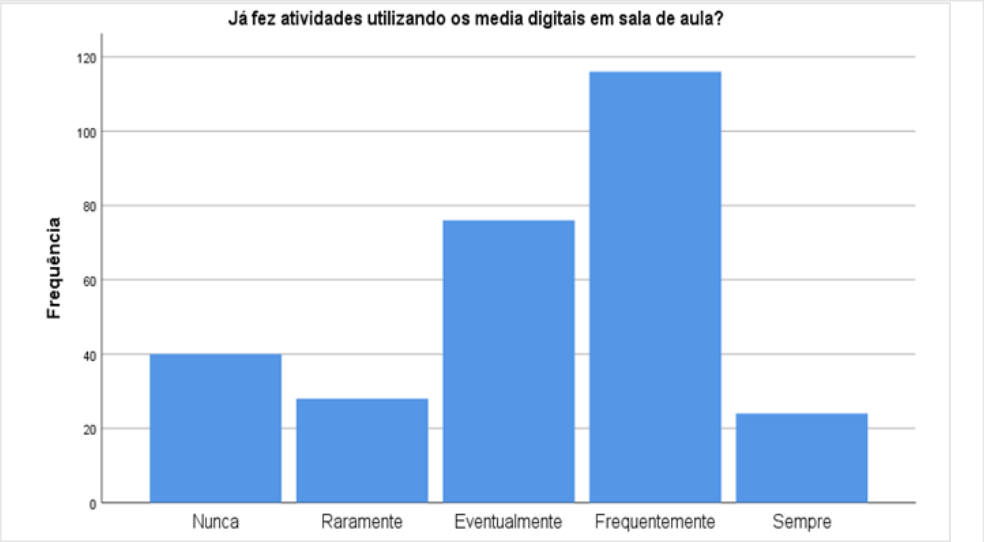


5.2.3 Utiliza mídias digitais, quais?

De acordo com o grupo respondente, o uso de mídias digitais durantes as aulas é algo comum nas salas de aula. Dentre as principais respostas, a figura 26 demonstra que em primeiro lugar está o uso do computador e da internet, seguido de jornais online e/ou sites diversos e atividades com: mapas digitais, escrita criativa ou jogos online, quizzes ou análise de notícias e anúncios. Em ordem, todas elas têm ligação com o mundo online, parte de uma necessária modernização do ensino para corresponder com a ascensão da tecnologia e do uso dessa ferramenta pela sociedade e, portanto, pelos próprios alunos (Fonseca, 2019; Cerigatto, 2020).

Figura 26

Uso de mídias digitais em sala de aula



Se já fez atividades envolvendo os *media* digitais, quais?	**%**
Computador e internet	23,8
Jornais online e/ou sites diversos	16,2
Mapas digitais ou escrita criativa ou jogos online ou quizzes ou análises de notícias e anúncios	11,4
TEAMS, Zoom ou Escola Virtual ou Aula digital ou classroom, ou ppt ou canvas ou kahoot ou RTP ensina ou paddlet ou jamboard	10,3
Podcasts ou vídeos ou filmes ou e-books e análise de notícias	9,2
Redes sociais: facebook ou Instagram ou blogues ou youtube ou tiktok	8,6

5.2.4 Literacia midiática

O que entende por literacia midiática?

Antes de partir para a análise das respostas, é preferível ressaltar que esta é uma questão superficial a qual não permite conclusões aprofundadas sobre o entendimento da LM pelos respondentes. Os resultados dessa pergunta superficial são apenas um indicativo de uma problemática muito mais

profunda e que exige uma maior quantidade e especificidade de questões. No entanto, não sendo esta uma pesquisa de nível de literacia midiática, esta questão foi incluída para nortear o estudo sobre o entendimento representativo deste grupo sobre a LM.

De igual modo à pergunta geral sobre desinformação, as respostas desta questão foram tratadas através da criação de categorias. A título de exemplo, a resposta *"Capacidade de leitura e interpretação de textos no âmbito dos media"* foi categorizada como "Capacidade de compreender as mensagens dos meios de comunicação" e a resposta *"Notícias que enchem jornais*" que foi inserida na categoria "Informações ou notícias obtidas através dos meios de comunicação". De acordo com a tabela 14 a seguir, este tratamento resultou numa lista de trinta e quatro categorias.

Tabela 14

Categorias das respostas à "O que entende por Literacia Midiática?"

Categoria	**O que entende por Literacia Midiática?**
1	Capacidade de compreender as mensagens dos meios de comunicação
2	Capacidade de compreender e avaliar as mensagens dos meios de comunicação
3	Estar atualizado ou ter conhecimento sobre assuntos relevantes que estão acontecendo ou já aconteceram
4	Saber procurar ou identificar fontes de informação e/ou selecionar informações fidedignas
5	Capacidade de distinguir o que é verdade ou não nas notícias ou ultrapassar a desinformação e/ou selecionar fontes, interpretar e analisar
6	Acesso e/ou conhecimento sobre as mídias
7	Conhecer e/ou utilizar os diversos meios de comunicação
8	Capacidade de aceder, compreender, criar, avaliar as mensagens dos vários meios de comunicação
9	Informações ou notícias obtidas através dos meios de comunicação
10	Capacidade de aceder os meios de comunicação e avaliar suas mensagens de forma crítica
11	Capacidade de usar e analisar as informações transmitidas pelos meios de comunicação de forma crítica
12	Literacia/Conhecimento promovidos pelas mídias
13	Capacidade de usar e analisar as informações transmitidas pelos meios de comunicação
14	Capacidade para aceder e entender as mensagens veiculadas pelos meios de comunicação
15	Capacidade de ler os meios de comunicação
16	Informações que vendem ou confundem ou são sensasionalistas e/ou que se propagam com facilidade
17	Aceder, avaliar e/ou compreender informações nos meio de comunicação
18	Conhecimento e/ou informações que obtemos dos meios de comunicação social e da internet e/ou redes sociais
19	Acesso à informação nas mídias digitais e saber interpretar ou lidar de forma crítica ou distinguir o que é verdadeiro ou falso
20	Compreender e/ou usar a tecnologia digital e/ou informática
21	Capacidade de compreender e criar mensagens
22	Aceder e criar informação e/ou comunicar nos meios de comunicação
23	Acesso à informação nas mídias digitais ou redes sociais
24	Conhecimento que obtemos das mídias digitais e redes sociais

25	Literatura da moda ou de massas
26	Não ter conhecimento atual
27	Bom desempenho da atividade docente
28	Não saber ler
29	Não sei
30	Desinformação
31	Capacidade de comunicar
32	Língua Portuguesa
33	Capacidade de aceder, interpretar e agir sobre conteúdos mediáticos
34	Notícias com famosos

Elencando as alternativas com os maiores percentuais de respostas, na tabela 15 a seguir, percebemos que a maioria dos professores responderam de forma breve que a LM se trata da "capacidade de compreender as mensagens dos meios de comunicação" (15,3%). Em segundo lugar, os professores argumentaram que se trata da "capacidade de compreender e avaliar as mensagens dos meios de comunicação" (8,5%). Em terceiro lugar no ranking de respostas, o grupo relacionou a LM com "estar atualizado ou ter conhecimento sobre assuntos relevantes que estão acontecendo ou já aconteceram" (7,5%).

Tabela 15

Principais respostas sobre o que o grupo entende por Literacia Midiática

O que entende por Literacia Midiática?	**%**
Capacidade de compreender as mensagens dos meios de comunicação	15,3%
Capacidade de compreender e avaliar as mensagens dos meios de comunicação	8,5%
Estar atualizado ou ter conhecimento sobre assuntos relevantes que estão acontecendo ou já aconteceram	7,5%
Saber procurar ou identificar fontes de informação e/ou selecionar informações fidedignas	7,5%
Capacidade de distinguir o que é verdade ou não nas notícias ou ultrapassar a desinformação e/ou selecionar fontes, interpretar e analisar	7,1%
Acesso e/ou conhecimento sobre os media	6,0%
Conhecer e/ou utilizar os diversos meios de comunicação	5,0%
Capacidade de aceder, compreender, criar, avaliar as mensagens dos vários meios de comunicação	4,6%
Informações ou notícias obtidas através dos meios de comunicação	4,3%
Capacidade de aceder os meios de comunicação e avaliar suas mensagens de forma crítica	3,9%
Capacidade usar e analisar as informações transmitidas pelos meios de comunicação de forma crítica	3,2%
Literacia/Conhecimento promovidos pelos media	3,2%

Capacidade usar e analisar as informações transmitidas pelos meios de comunicação	2,8%

A ideia de "estar atualizado" parece oposta, em certa medida, à gênese da literacia midiática. Essa relação entre quantidade de informação e LM merece ser problematizada, uma vez que parece sugerir que possuir mais informações atuais necessariamente implica um maior cultivo da mesma. Entretanto, a LM não depende apenas da quantidade de informações que temos conhecimento, mas, sobretudo, da capacidade de avaliar criticamente, selecionar e interpretar essas informações de forma consciente. Assim, a questão central não é apenas a quantidade de informação, mas como ela é compreendida e utilizada (Aufderheide, 1993; Buckingham, 2003; Nagel, 2022; Buckingham, 2019).

Comparando com as indicações de Hobbs (2011) sobre as dimensões principais da LM, as habilidades de análise, reflexão, criação e, principalmente, a de acesso apareceram na maioria das respostas. Por outro lado, a habilidade de agir sobre os conteúdos midiáticos representada na categoria 33 "Capacidade de aceder, interpretar e agir sobre conteúdos mediáticos" apareceu em apenas 0,4% das respostas desse grupo.

Apesar da pluraridade nessa questão, a maior parte dos respondentes (98,2%) entraram em acordo que a LM é sim uma aliada ao combate à desinformação.

5.2.5 Capacitação

No que concerne a capacitação, 91,2% dos inquiridos responderam que nunca participaram tanto sobre a LM quanto sobre a desinformação (figura 27), sendo que 74% deles têm interesse em participar (figura 29). Ainda que não seja possível perceber profundamente as razões da discrepância da participação em formações como estas, já que há interesse expressivo, que a formação contínua é um direito constituído por lei[91] e que os professores são fundamentais no semear de uma educação crítica (Comissão Europeia, 2022), uma das possíveis interpretações destes resultados é a carência de formações contínuas sobre estes temas.

Conforme indicado na figura 28, a pequena parte do grupo que já participou de capacitação com esses temas, cerca de 8,8%, frequentou as capacitações docentes e webinares realizados pelo projeto "seguranet"[92], capacitação digital docente (DGES) e, em primeiro lugar, formações promovidas pela Rede de Bibliotecas Escolares (RBE)[93]. A colocação da RBE em primeiro lugar nestas respostas reforça a

[91] Disponível em: https://diariodarepublica.pt/dr/legislacao-consolidada/lei/1986-34444975
[92] Disponível em: https://www.seguranet.pt/
[93] Disponível em: https://www.rbe.mec.pt/np4/home.html

importância da promoção dessas formações através do domínio público, assim como a importância das bibliotecas escolares (RBE Portugal, 2017; IFLA, 2016; Todd & Kuhlthau, 2005). Além disso, com todas as indicações de onde estes professores participaram das formações, observamos os esforços do país no âmbito acadêmico (MilObs) e público (DGES e RBE).

Figura 27

Participação em formação sobre LM ou desinformação

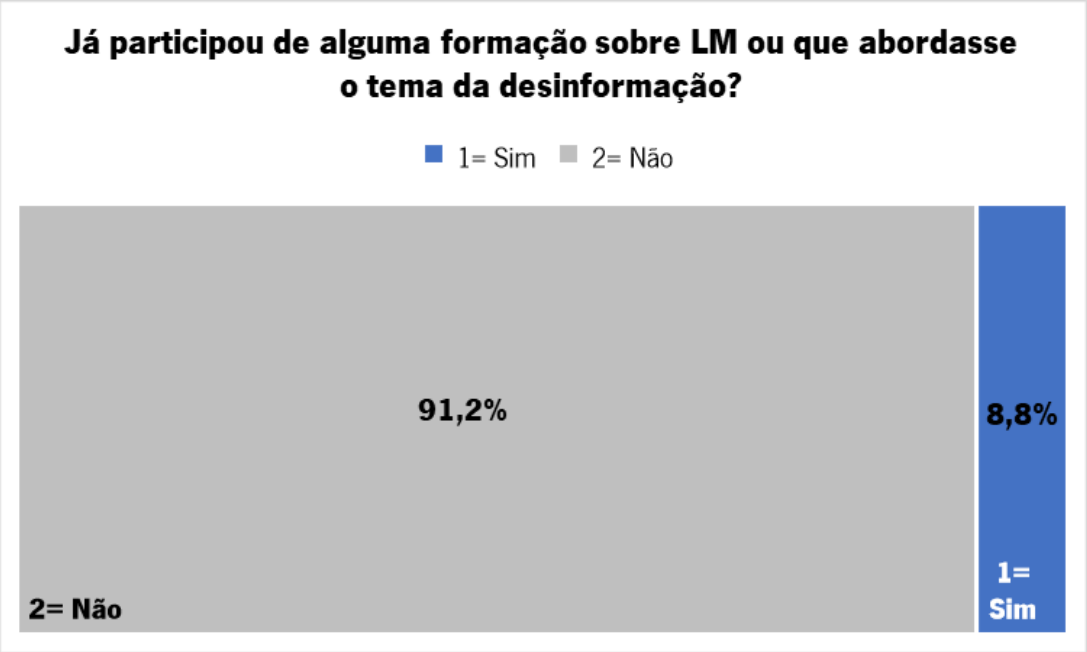


Figura 28

Qual/quais formações participou

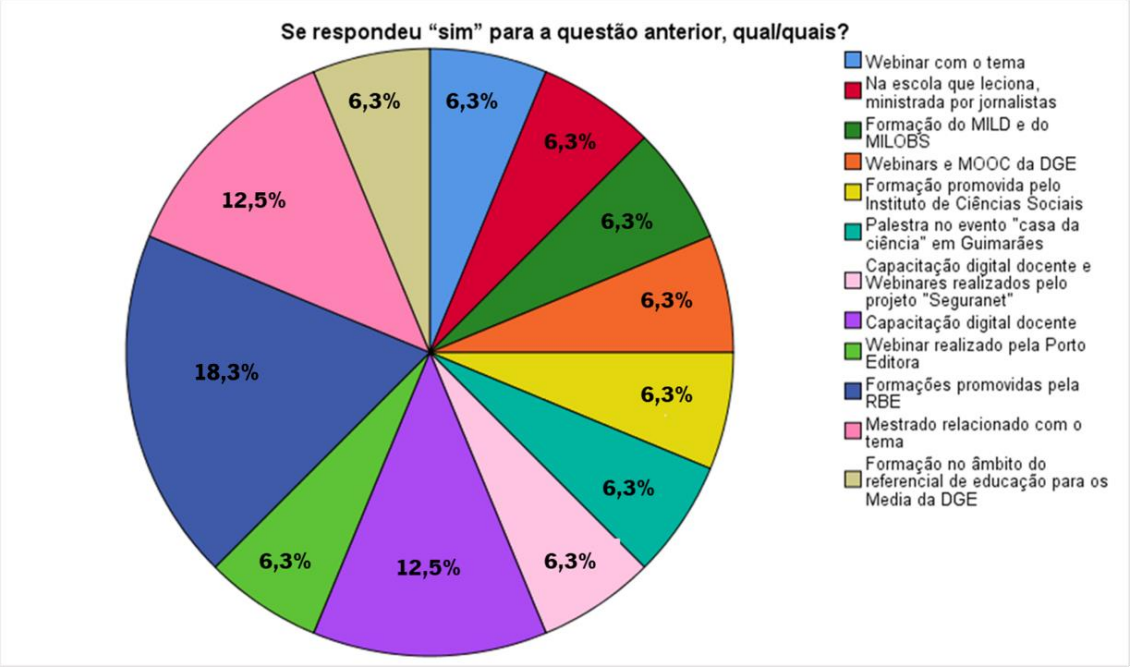
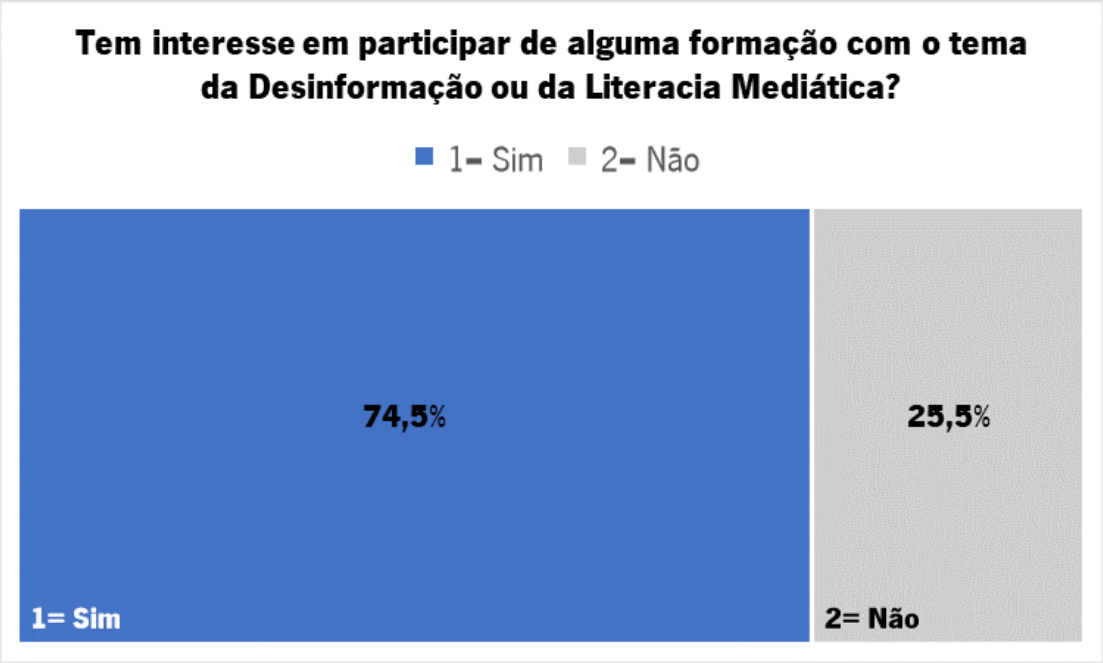


Figura 29

Interesse em participar de formação sobre LM e desinformação



Material de apoio

Por fim, a ideia sobre um possível material de apoio com o tema da desinformação foi recebida positivamente por mais de 80% dos professores participantes (figura 30). Em termos de formato os professores indicaram que preferem, maioritariamente, digital, powerpoint e vídeos. Quanto ao conteúdo, o grupo sugeriu assuntos como: verificar uma informação, demonstrar exemplos reais, temas de cidadania, conteúdo simples e objetivo (figura 31).

Figura 30

Respostas do grupo sobre se gostariam de um material de apoio

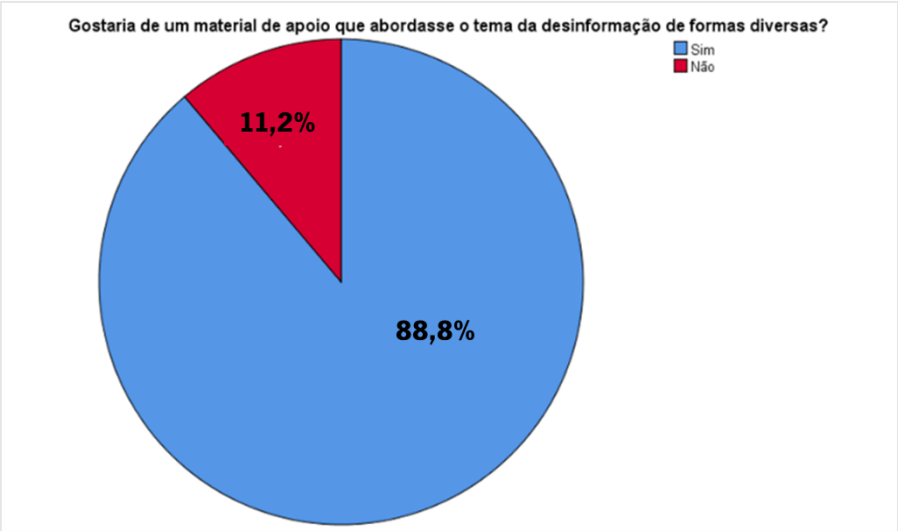


Figura 31

Como deveria ser um possível material de apoio

Como deveria ser o formato desse material?	**%**
Digital	35,8
Vídeo	13,5
Powerpoint	9,5
Powerpoint e vídeos	5,4
Físico e digital	3,4
Material multi*media*	3,4
Vídeos e PDF	3,4

Como deveria ser o conteúdo deste material?	**%**
Sobre desinformação, fake news, como verificar a veracidade de uma informação	33,7
Com base em exemplos reais	10,9
Sobre temas diversos de cidadania ou temas atuais	9,3
Apelativo e atrativo	8,7
Adaptável e de fácil aplicação	7,6
Com informações objetivas e simples	5,4
Com atividades interativas ou de aprendizagem cooperativa	3,3

5.3 As entrevistas

Revisitar os escritos físicos, os áudios e a análise destas entrevistas para construir este tópico, sussitou a recordação de dias intensos e completos para qualquer investigador. Consideramos o processo das entrevistas como basilar para esta tese mas não só, uma vez que acreditamos que o decorrer das entrevistas proporciona uma mudança de visão da pesquisa ao entender mais afundo, menos números

e mais palavras, realidades de professores que tanto são fundamentais para esta pesquisa. Por esta razão, decidimos contar a "história" das entrevistas através da inclusão de trechos integrais das mesmas.

5.3.1 Caracterização da amostra

Conforme referido anteriormente, ao total foram realizadas 25 entrevistas, sendo as duas primeiras utilizadas como pré-testes (tabela 16). Portanto, ao relatar integralmente as consideradas falas principais dos entrevistados, consoante as categorias e subcategorias temáticas, foram mescladas partes de 23 entrevistas.

Tabela 16

Caracterização da amostra

Identificação	Disciplina(s) que leciona	Grau que leciona	Ano (s) que leciona	Anos de profissão	Faixa-etária	Gênero
E1 (Pré-teste)	Português	Ensino Secundário	10º	36	e) mais de 61 anos	F
E2 (Pré-teste)	Literatura portuguesa, português, diretora de turma	Ensino Secundário	10º 11º 12º	18	c) de 41 a 50 anos	F
E3	Português e história e geografia de Portugal, português língua não-materna	Ambos	5º e 10º	6	a) até 30 anos	F
E4	Português, oficina de leitura e escrita	Ensino Básico	8º e 9º	23	d) de 51 a 60 anos	F
E5	Português, francês, oficina de leitura e escrita, diretora de turma	Ensino básico	8º e 9º	36	d) de 51 a 60 anos	F
E6	História e geografia de Portugal, português, arte de património, cidadania e desenvolvimento (diretora de turma)	Ensino básico	6º	30	d) de 51 a 60 anos	M
E7	Português	Ensino Secundário	10º	43	e) mais de 61 anos	M
E8	Português e literatura portuguesa, TIC, cidadania e desenvolvimento (diretora de turma)	Ambos	5º ao 12º ano	19	c) de 41 a 50 anos	F

E9	Português	Ambos	7º ao 12º	21	c) de 41 a 50 anos	F
E10	Português	Ensino Secundário	10º	20	c) de 41 a 50 anos	F
E11	Português e francês	Ensino Secundário	10º	38	d) de 51 a 60 anos	F
E12	Português e história	Ensino básico	5º	40	e) mais de 60 anos	M
E13	Português	Ensino básico	9º	33	d) de 51 a 60 anos	F
E14	Português, francês e oficina de leitura e escrita	Ensino básico	7º e 9º	33	d) de 51 a 60 anos	F
E15	Português e história, cidadania e desenvolvimento (diretora de turma)	Ambos	5º, 6º e 10º	20	c) de 41 a 50 anos	F
E16	Português, francês, literatura portuguesa	Ensino Secundário	10º, 11º e educação especial	35	d) de 51 a 60 anos	F
E17	Português	Ensino Secundário	10º	43	e) mais de 60 anos	F
E18	Português, matemática, estudos do meio, apoio ao estudo, expressões físicas e artísticas	Ensino básico	1º ao 4º ano	34	d) de 51 a 60 anos	F
E19	Português, matemática, estudos do meio, apoio ao estudo, expressões físicas e artísticas	Ensino básico	1º	27	d) de 51 a 60 anos	F
E20	Português, matemática, estudos do meio, apoio ao estudo, expressões físicas e artísticas	Ensino básico	1º	25	c) de 41 a 50 anos	F
E21	Estudos do meio	Ensino básico	2º e apoio educativo ao 3º e 4º ano	26	c) de 41 a 50 anos	F
E22	Português, matemática, estudos do meio, apoio ao estudo, expressões físicas e artísticas	Ensino básico	3º	27	c) de 41 a 50 anos	F
E23	Português, matemática, estudos do meio, apoio ao estudo, expressões físicas e artísticas	Ensino básico	4º	25	c) de 41 a 50 anos	F

E24	Português, matemática, estudos do meio, apoio ao estudo, expressões físicas e artísticas	Ensino básico	2º	33	d) de 51 a 60 anos	F
E25	Educação especial	Ensino básico	Pré-escolar ao 4º ano	23	a) de 41 a 50 anos	F

5.3.2 Dimensão 1: Profissão professor(a)

Responsabilidade e missão

Papel na educação (PE)

A primeira questão do guião, uma das questões mais profundas, incentiva memórias afetivas dos professores com a sua profissão. Esta pergunta os leva, na maioria dos casos, a lembrança de um compromisso para além das salas de aula, um compromisso com a nação, com a cidadania.

E13, por exemplo, afirma: *"o meu principal papel é transmitir conhecimento e eu queria contribuir para uma formação íntegra do aluno. Porque os conhecimentos que nós professores tentamos transmitir não são só os conhecimentos escolares, mas os conhecimentos da vida..."*. **E19** relata: *"um dos objetivos de toda minha vida letiva é, para além que eles aprendam, que sejam bons cidadãos."* **E23,** por sua vez, responde *"tem vários níveis o meu papel, para além de transmitir conhecimentos é, sobretudo, também formar pessoas socialmente, a nível de valores, a nível de regras. Portanto, é um papel vasto e múltiplo no sentido total do ser humano."*. Este viés de resposta, também vai de encontro com **E14** ao referir que *"pra além de eu ensinar a matéria, tento ser alguém que potencia o desenvolvimento deles nas várias vertentes: da cidadania, da solidariedade, da interajuda, do respeito com os parceiros e em última instância procuro mexer com eles, para que de alguma forma, eles tenham o melhor futuro possível e percebam que independente das disciplinas, eles vão ser bons em alguma coisa e acreditem neles próprios."*. **E17** também responde com o pensamento a longo prazo *"meu papel não se resume só a transmitir conhecimentos, não se resume só ao nível científico, procuro explorar muito o papel formativo da minha disciplina, formar cidadãos responsáveis, úteis à sociedade, procuro que eles assimilem certos valores."*. Assim como **E25**, que diz *"nós aqui somos um bocadinho os professores e nosso papel é ensinar, mas acho que nós, nesses tempos, não é só ensinar o "a,e,i,o,u", há outra coisa antes que é: ensinar regras, respeito, os valores... antes de ensinar os conteúdos, temos que ensinar os valores."*

Já **E12** reforça que *"neste momento acho que meu papel é educar algumas pessoas, mais do que ensinar. Porque há uns anos atrás, quando eu comecei, o meu papel era ensinar. Hoje parece-me que*

as crianças precisam mais de ter maneiras de conviver, viver com os colegas, saber sentar-se numa mesa, pegar um talher, uma série de comportamento com os colegas e isso se tornou mais importante hoje do que propriamente o ensino científico.".

Por outro lado, certos entrevistados reforçam que seu papel é também o de tornar a escola um ambiente mais agradável para os alunos. **E5** afirma que seu papel é *"saber lidar com jovens, ensinar, mas não massacrar e fazer com que eles gostem de estar na escola".* Na mesma linha, **E22** responde: *"aquilo que eu tento no dia a dia, não sei se consigo, é que a escola também seja atraente e tenha cá dentro aquilo que lá fora os interessa, como: as tecnologias, por exemplo. Portanto, o meu papel será orientador, facilitador... talvez.".*

E20 recorda a multifuncionalidade da profissão quando afirma: *"Ele resume-se a ensinar a ler e escrever, no meu caso que tenho o 1º ano, ler, escrever e contar e, pra além disso, tem outros que estão intrínsecos e que acabam por se complementar: ser pai, ser mãe, psicóloga, educadora... No dia a dia nós nem nos apercebemos disso, e quando alguém fala sobre isso na televisão é que nós nos damos conta."* Já **E9** levanta uma reflexão sobre os alunos de hoje: *"formar alunos, tentar transmitir-lhes os conhecimentos que sei, no sentido de eles terem uma cultura geral mais abrangente, porque hoje em dia eles não se preocupam se quer com conhecimento, pra eles o conhecimento é o computador, jogos e fica por aí..."*

E24, por seu turno, revela durante a resposta a tentativa de personalizar o "atendimento" aos alunos: *"dar o máximo para os meus alunos, ir ao encontro deles, ver a que nível, porque nós temos uma turma e cada criança é um caso e tentar todas as estratégias possíveis para que aquele aluno tenha sucesso".*

Motivação pela profissão (MP)

Nessa questão parte dos entrevistados afirma ter escolhido a profissão por vocação, enquanto outros mencionam que a decisão foi influenciada pelas circunstâncias da realidade da época. Alguns expressam um grande descontentamento com a profissão e com o Ministério da Educação, enquanto outros destacam o lado positivo, como o contato direto com os alunos.

A título de exemplo, podemos citar **E7**, que responde: *"o que me motivou a ser professor foi a paixão pelo conhecimento, sobretudo pelo texto literário, literatura portuguesa e também de outros países, África, Brasil, França, e o gosto de estar com os jovens. Eu gosto de comunicar."*. Na mesma linha, **E17** afirma *"foi sempre o que eu quis ser, portanto, eu estou no ensino mesmo por vocação."*. **E23** também sempre quis seguir a profissão: *"não lhe sei dizer bem, mas só sei que eu desde criança queria ser*

professora, não sei, neste momento estou um bocado desiludida com a profissão, mas desde pequena que me lembre, sempre queria ser professora." Ao se deparar com a questão, **E19** responde com estima *"eu de fato acho que a minha vocação era mesmo com os meninos, porque eu adoro trabalhar com eles"*. **E8** revela um ideal de vida ao escolher a profissão *"a ideia de contribuir para um bem comum e para a melhoria da sociedade, a ideia de que a educação é essencial para mudar o mundo. E sem educação continuaríamos a ter uma sociedade bastante desigual".*

Houveram também os professores que responderam sobre a motivação direcionada aos seus alunos. **E20**, por exemplo, fala que esquece problemas da profissão, e cita alguns, quando está com seus alunos:

> *"[...] não era eu que queria ser professora, era a minha irmã. Portanto, eu estou na profissão que ela estava a sonhar. As crianças são o principal motivo pelo qual estou ainda cá. Quando a gente entra naquela sala... já esqueceu! Sim, sim, sim. Tanto que quando saímos é que voltamos a dizer "ó pá... é sério, eu já não tenho idade pra isto... o que é que eu ando aqui a fazer? Por que é que não vem alguém novo com outras ideias, outros métodos? porque faz falta sentirmos pessoas novas a regressar ao ensino, porque nós aqui a volta se olhar, não há ninguém com idade inferior à minha, é tudo acima. Portanto, acho que era necessário mesmo que o governo pensasse nisso seriamente."*

E21 responde *"Apesar de tudo, é assim, eu acho que nós somos um grupo profissional que falamos "lararalra", conversa, muita conversa, mas, depois, na hora da verdade esquecemos de tudo e o que interessa são os miúdos."* Os alunos como motivação para a profissão também é o eixo abordado por **E16** que diz, *"fiz a minha opção por gostar de ensinar. Até agora ainda não perdi essa vontade e esse desejo...".*

Tiveram professores que escolheram a profissão por influência de outras pessoas, como **E13**: *"A minha professora da primária talvez tenha ditado um pouco meu futuro no sentido de que deu muita importância a língua portuguesa, acho que esse organismo da língua portuguesa é tão rico e eu fico tão feliz quando dizem que é difícil, que me motivou muito para seguir com a educação, é mesmo por amor a pátria."* E **E25**, que reflete *"provavelmente a influencia dos professores. Tive excelentes professores, aquele afeto, aquele carinho, aquele respeito, era aquela pessoa que nós tínhamos respeito, mas que nos ensinava, chamavam-nos a atenção... faziam o papel de pai. [...] Há dias que a gente dá vontade de dar um murro na mesa e arrumar, mas nós gostamos, temos um amor à camisola, nós somos uns loucos pela profissão.".*

E os que escolherem a profissão sem querer, pela comodidade, como escape ou por na época ser considerada uma profissão segura. **E22** responde: *"olhe, eu não queria ser professora. Na altura quando*

eu concorri ao ensino superior, a minha expetativa era outra, completamente diferente, ligada a área da gestão, não consegui entrar na área da gestão. Depois, por uma questão também de proximidade com a escola superior e de alguma comodidade, acabei por entrar no curso de ensino." Já **E12** refere:

> *"eu sou professor por acaso. Meu pai queria que eu tirasse o curso de direito, porque o meu irmão era licenciado em direito e o meu pai sempre dizia que como advogado ou como juiz, como era meu irmão, que ganhava mais dinheiro do que um professor. E eu disse ao meu pai que dinheiro não é aquilo que me interessa, "eu quero fazer o que eu gosto". E eu queria ser investigador de história, mas depois cheguei a conclusão, claro, que uma pessoa pobre não pode ser investigador. Para ser investigador deve-se ter algum dinheiro ou conhecimento e eu não tinha. Então tirei o curso científico."*

Durante a entrevista, **E14** recorda que *"já há muitos anos que eu tomei essa opção, porque na altura, há 30 anos atrás, era uma profissão segura, acabávamos o curso e sabíamos que tínhamos um emprego. Portanto, por aí, optei por um emprego seguro e a partida, também era uma carreira que poderia seduzir..."* Que foi o caminho semelhante de **E18**: *"porque na altura toda a gente dizia que era bom, que era um curso seguro e assim, portanto, fui na onda.".*

Dificuldades

Sensação de desvalorização (SD)

Mesmo com o entusiasmo no assunto "motivação" a sensação de desvalorização na profissão aparece como um tema recorrente entre os entrevistados, refletindo uma realidade de frustração e até desânimo. **E4** expressa que a profissão é *"desgastante, que não é gratificante"* e atribui parte dessa desvalorização ao Ministério da Educação por *"desprestigiar o valor do professor e sendo cada vez mais permissivo em relação à atividade e à autoridade do professor"*. Esta percepção de desprezo institucional é reforçada por **E19**, que sublinha a falta de respeito e compreensão por parte da comunidade: *"nós tamos a ser muito desvalorizados, muito, muito, muito. Não somos compreendidos."*. A professora exemplifica situações onde a reação da comunidade varia conforme a natureza da interação: *"se for pra vir numa reunião pra saber as notas dos meninos, se calhar não aparecem, mas se for porque a gente deu um berro mais alto ao filho delas, aparecem logo a querer saber, a complicar."* A desproteção sentida pelos docentes é evidente quando **E19** menciona que *"se houver um pai que bata num professor... não lhe acontece nada"*, contrastando com a severidade das consequências para os professores em casos de comportamentos considerados inadequados.

A perspectiva de desvalorização também é abordada por **E23**, que critica a falta de reconhecimento político da profissão: *"acho que a nível, sei lá, político, não valorizam a profissão e são solicitadas às*

escolas todas e mais algumas exigências e eu acho que isso tem acarretado muito trabalho pra profissão do professor". Essa sobrecarga de trabalho não acompanhada de valorização resulta em desilusão profissional. Esse aspecto mais sistemático é também uma desilusão para **E16,** que revela: *"fiz a minha opção por gostar de ensinar. Até agora ainda não perdi essa vontade e esse desejo, eu gosto imenso de ensinar. Altos e baixos como todos, algumas desilusões, mas não tem a ver com os alunos, tem a ver com todo um sistema que não funciona"*.

E20, por seu turno, traz uma crítica direta à percepção errônea sobre a remuneração dos professores, destacando a desinformação que permeia o entendimento público sobre os seus salários: *"por exemplo,* (a desinformação sobre) *os professores ganharem muito, agora vai dar um aumento... As pessoas não percebem que fica tudo no IRS?! Que eu não vou chegar nunca a ganhar aquilo que eles disseram?!"* Ela explica como os descontos diminuem significativamente o salário bruto, levando a uma noção errada de ganho financeiro: *"com os descontos que nós temos: ADSE, caixa geral de aposentações e 'o diabo a nove'... eu fico com um somatório exatamente do mesmo salário"*. Além disso, a falta de motivação atual é evidente quando **E20** confessa: *"não me motiva nada, nada me motiva, neste momento se pudesse, abandonava a profissão... desilusão, completamente. Total. Desilusão. Quando eu comecei, queria mudar o mundo, não é? Como todos os professores, mas isso é pura ilusão."*.

A desmotivação relacionada aos alunos é mencionada por **E11**, que após quase 40 anos de serviço, afirma que *"a ideia é me manter até o fim por muito cansativo que seja... é aguentar."* Ela admite: *"não me sinto motivada, mas a motivação tem muito a ver com os alunos que nós temos e tenho tido algumas infelicidades"*. **E12** refere um exemplo ocorrido em aula onde se sentiu descredibilizado pelo aluno: *"o caso, por exemplo, sobretudo na "net", de haverem sites que dizem por exemplo que o homem nunca foi a lua. E uma vez tive uma discussão enorme com um aluno que dizia que o homem nunca tinha ido a lua [...] e eu a provar-lhe e ele a dizer "ah essas fotografias são falsas" e ficamos assim... Pois, porque a questão é essa: são pequenos e às vezes acreditam mais nos pais do que no professor, e não há muito a fazer."*

E22, por sua vez, acrescenta uma dimensão pós-pandemia ao cenário de desvalorização, refletindo sobre a perda de valor da escola: *"Tento arranjar motivação todos os dias, mas confesso que apanha-me numa altura de grande desmotivação. É, porque sinto que quer os miúdos, quer as famílias, sobretudo depois da pandemia, desvalorizaram um bocadinho a escola."*

As indevidas proporções da burocracia, do tempo e dos manuais (IP)

No decorrer das entrevistas, notamos que os temas 'burocracia no trabalho dos professores', 'manuais extensos' foram recorrentes e convergentes, assim como o tema 'tempo'. Não têm tempo. Tempo é uma palavra muito comum nas entrevistas. **E4**, por exemplo, para contextualizar o processo burocrático das ações disciplinares, relata uma situação de expulsão de classe de um aluno que estava a fazer limpeza no estojo e a tirar atenção dos outros alunos:

> *"O que é que eu faço?! eu vou por aqui uma duplicação de papéis! O que é que isto faz: isto é sem dúvida uma forma de dissuasão para que os professores não façam participações disciplinares... [...] Eu agora na minha hora de almoço, que vão ser 50 minutos, vou acabar* (de preencher a papelada sobre o aluno ser posto para fora de aula)*, porque a ordem de saída da aula foi já ao final, vou acabar de formalizar ocorrência no GI, vou preencher o 77 da Participação disciplinar, vou entregar uma* (cópia do documento) *ao professor X na direção, vou entregar outra* (cópia do documento) *a diretora de turma. Não bastaria... para que é que nós vivemos na tecnologia?!".*

E10 também fala, de forma geral, sobre a burocracia que envolve a profissão *"eu gosto do ensino por muito difícil que esteja, porque está cada vez mais difícil, burocrático, cada vez mais somos agentes de papeis do que propriamente estar em sala de aula. Burocraticamente, acho que a profissão está cada vez mais pior."* À semelhança de **E10**, **E20** afirma: *"a burocracia aumentou assim: 500%! há pessoas mais velhas que nós que não têm tanta destreza no computador e agora só através do computador é que nós temos que fazer lançamento de notas e etc... é muito... é muito... custa! A pessoa quase perto da reforma ter que se adaptar a esse... por que é que eles não deixaram essas pessoas irem mais cedo embora?!".*

E6 fala um pouco de parte burocrática além dos papeis e da tecnologia:

> *"noto que o papel do professor vem decrescendo. Nós fazemos muito agora a parte burocrática, portanto antes acho que temos mais um papel de incentivar o espírito crítico dos alunos, tudo isso, orientar para pesquisa, agora é um papel muito burocrático. Temos um programa, temos que o cumprir e temos um papel burocrático: é tratar de assuntos entre o aluno e a família. Portanto, é isso que nós fazemos muito. A tratar de assuntos em que nós perdemos imenso tempo, posso dizer que mais da metade do meu tempo não é a parte pedagógica, é tratar de assuntos pedagógicos e ser uma ligação entre os alunos e a família.*

O tempo é referido quando se trata dos manuais didáticos a cumprir, assim como é relacionado com a dificuldade de inovar ou desenvolver pensamento crítico devido a extensão de obrigações didáticas advindas do Ministério da Educação. **E6** refere que, por conta da extensão do manual, o tempo é curto até para os alunos:

> *"Nós temos um manual, temos um programa e temos que cumprir aquele programa. Se não cumprimos aquele programa, temos que o justificar. Claro que há algumas disciplinas em que podemos sair um bocadinho fora do plano, mas muito pouco. Portanto, e não há tempo para os alunos desenvolverem trabalhos, a carga horária para eles é muito pesada, têm muitas disciplinas, portanto se dispersam muito."*

Algo apontado também por **E7**, quando justifica que assuntos transversais nas aulas são difíceis de acontecer *"não fica muito tempo para áreas transversais. Por exemplo, a educação para cidadania, não fica muito tempo".* Da mesma forma, **E7** critica o programa curricular extenso ao referir que não utiliza recursos digitais: *"Não. não há tempo. Temos os nossos manuais preparados para trabalhar com aulas digitais, com jogos... mas, efetivamente não temos tempo [...].* **E7** menciona ainda que os alunos têm muitas disciplinas e esquecem os conteúdos de uma semana pra outra. **E25** relata a falta de tempo para inovação, citando mais uma vez a extensão dos manuais: *"não há liberdade no ensino, porque temos programas pra cumprir, porque há exames para fazer. E, às vezes, atividade fora daquele livro, às vezes são muito mais enriquecedoras... e o programa é tudo muito "tuc tuc,* (gesto de rapidez)*, e não há tempo para liberdades, pouco tempo para liberdade.".*

Nas respostas sobre um ensino crítico, surgem muitas críticas ao contexto político da educação, a extensão do manual e o tempo. **E21** refere:

> *"eu acho que nós já tentamos ter um ensino crítico, embora não sejamos muito ouvidos, não somos. Por quê? Porque nós, por exemplo, achamos que o currículo não está adequado a faixa-etária deles. Então a nível da matemática é uma desgraça total, eles no segundo ano já dão frações, já dão os decimais e eles não têm... é assim, aqueles que têm, meia dúzia deles, uma pessoa fala e eles percebem logo [...] o fato é que os currículos, a partir do 2º ano, estão demasiados extensos, para além de difíceis, extensos [...] A maioria não consegue acompanhar com aquela, com aquele aproveitamento que nós gostaríamos com aqueles conteúdos. Porque depois é assim: uma pessoa dá um conteúdo, tem só ali aquele bocadinho de tempo para dar o conteúdo já tem que passar para aquele, mas percebeu que aquele não está consolidado, mas depois já tem que ir pra outro e pra outro e, depois, não tem tempo de consolidar o que está pra traz. Depois vem as provas de aferição do segundo ano e diz que os meninos não estão preparados nisto e naquilo, pois não estão, é impossível. Com este ritmo, é impossível!"*

Os manuais didáticos foram citados novamente por **E16** que refere que os programas são de quarenta anos atrás o que parece estar obsoleto, *"eu estou a dar o programa que eu dei enquanto aluna, e que eu dei quando eu comecei a trabalhar... digamos que é dececionante. Eu acabei em 85, 86 o curso, tamos em 2022 a dar o programa de há 40 anos".* Já **E12** expõe que *"o professor reproduz o currículo que o ministério da educação dá. Portanto, e nesse aspeto, não pode ser um ensino crítico porque não há propriamente a reflexão... e é isso que temos.".*

Além do tempo relacionado com as atividades escolares, os professores, apesar da profissão que exige muito do seu físico e psicológico, necessitam do tempo para olhar para si, sem a profissão. Em certo momento da entrevista, **E23** fala *"sabe que o tempo é muito escasso e nós também precisamos de algum tempo para estar socialmente com os amigos, com a família, então... nós saímos daqui da escola e resta-nos pouco tempo ou se quisermos fazer um bocadinho de desporto e isso, então é mesmo tudo muito contado. As vezes é mesmo uma questão de tempo.".*

5.3.3 Dimensão 2: Representações sobre a desinformação

Entendimento conceitual desinformação

Definições relacionadas à desinformação (DR): **Desinformação**

No que concerne ao entendimento sobre desinformação, as respostas são mais diretas e abordam uma variedade de aspectos, destacando conceitos como informação falsa, incorreta, adulterada, deturpada, descontextualizada ou mesmo o desafio representado pelo excesso de informação.

E6, por exemplo, afirma que desinformação se trata de *"sites que não têm fundo de verdade"*, já **E3** associou a desinformação à *"afirmar verdade sem certeza"* e **E9** a *"sinónimo de não conhecimento"*. Assim como **E9**, **E12** e **E13** que relacionam a desinformação com a falta de conhecimento: *"desinformação é como diz a palavra: é não saber informar, é não ter o conhecimento do que se passa."* E *"Desinformação pra mim é mesmo não ter informação a cerca de alguma coisa e ou ter informação incorreta, uma informação que não tem a ver com os fatos e com a realidade."*, respectivamente. Ainda sobre informação não compreendida, **E16** exemplifica: *"o fato da leitura da informação não ser compreendida e, também, por o fato de nem haver acesso a ela. E eu oiço mais a desinformação para a questão da literacia, os alunos leem, mas não percebem o que estão a ler.".*

E24 responde: *"Que é mal interpretada? Que as vezes nós vimos uma situação e essa informação é interpretada de uma maneira diferente ou não é aquela informação?".* Mesma linha de **E19** que cita exemplo de interpretações múltiplas quando sai uma lei voltada às escolas e aos professores e afirma que a desinformação é *"uma informação que sai um bocadinho não objetiva, não clara, sai um bocadinho abstrata, um bocadinho... que dá asas para que as pessoas possam interpretar mais do que uma maneira [...]".*

Além disso, algumas redes sociais como o Facebook e o Instagram e o programa da SIC "polígrafo" são mencionados em algumas respostas:

→ **E22** afirma: *"olhe, acreditar em tudo que se diz, acreditar em tudo que está no facebook. As redes sociais, se calhar, são excelentes nuns aspetos, mas de fato a quantidade de notícias falsas que surgem, desadequadas ou fora de... descontextualizadas, é cada vez maior. Portanto, a desinformação passa por aí, por acreditar em tudo que há nas redes... passa-se também por dar mais valor a um tipo de notícias do que a outras, acho que cada vez mais o que interessa é a vida alheia, não é?";*

→ **E18** responde: *"eu penso que é aquela história das fake news que chamam, a desinformação, não sei, acho que pode ser várias coisas, pode ser até desde dar notícias falsas, que as pessoas até acreditam... e, eu agora não sou muito de redes sociais, mas houve uma altura em que eu andava muitas vezes no Facebook e que aparecia uma notícia falsa e a gente partilhava e alguém dizia "ah, isso já aconteceu há montes de tempo..."*

→ Já **E17** afirma que essa é uma maneira que a mídia tem de ganhar audiência: *"desinformação, fake news, notícias que são dadas para depois serem desmentidas, porque dá audiência. Por exemplo, tem um programa na SIC que eu detesto, polígrafo, dá a impressão que fazem de propósito, passam aquelas notícias falsas, para depois fazerem um programa sobre essas notícias falsas. Uma pessoa assiste aquilo e a dado momento nem sabe o que é falso e o que é verídico, porque temos tendência a decorar aquilo que é errado. Portanto, programas como esse não ajudam em nada e hoje as pessoas são facilmente manipuladas pela comunicação social. Eu digo aos alunos que não podemos acreditar piamente em tudo aquilo que ouvimos, em tudo aquilo que lemos, é preciso filtrar a informação, é preciso consultar mais do que uma fonte e não contribuirmos também nós para disseminação de notícias falsas, não é? Se lemos ou vimos qualquer coisa que acreditamos e, depois, nós mesmos disseminamos as notícias, estamos a ser nós mesmos responsáveis pela, pela desinformação."*

→ **E8**, por sua vez, explica que acontece desinformação *"quando determinados sites, considerados noticiosos, ou, por exemplo, algumas entidades públicas ou até de algumas contas dessas entidades sociais que eu estava a mencionar, facebook ou instagram, divulga alguma informação que não é real, alguma informação que não corresponde aos fatos."*

Esta visão da desinformação direcionada a internet foi comum entre as respostas. **E7** refere "*tudo que circula na internet e nas redes sociais"* e **E15:**

> *"forma como a informação é apresentada, muitas vezes de forma errada e com a internet disparou. Aparece uma imagem associada a um título e, depois, quando se*

> *abre o conteúdo é totalmente desfasado, algum é mentiroso, nem sequer é real e, depois, há muitas plataformas em que as pessoas podem publicar, sem haver grande filtro em termos de seriedade, então em história é sempre notório. Costuma sempre aparecer a mesma data para... o mesmo evento aparece com a mesma data, vários locais... e, ainda que haja subjetividade na história, essas coisas tem que ser, é o que eu explico sempre aos alunos, tem que filtrar e perceber que, as vezes, há perspetivas diferentes, mas não podem pura e simplesmente acreditaram em tudo que aparece."*

E6 menciona o mesmo, mas exemplifica com o tempo ditatorial em Portugal: *"são sites que não têm fundo de verdade muitos deles. Portanto, isso é desinformar a população, desinformar o leitor e o ouvinte. Que eu acho que isto sempre se sucedeu, não é? em Portugal tivemos a censura, né? até 1974 nossos jornais eram censurados, portanto as notícias não refletiam a realidade e sim aquilo que o regime queria transmitir [...].* Esse viés de desinformação como um plano, é destacado por **E23** que enfatiza uma característica importante, pouco referida nas entrevistas, da desinformação: *"transmissão de uma informação falsa, de forma voluntária.".*

E11 utiliza de uma expressão para destacar que a desinformação se refere a algo inventado: *"desinformação pra mim é toda informação que não é correta. Portanto, há os fatos objetivos, e depois há o romance que se faz a cerca dos fatos e dos comentários e muitas vezes levam a desinformação, não é? Porque a notícia é objetiva "aconteceu isso, isso e isso", a partir do momento que se começa a romantizar, começa-se a inventar... e depois é um bocadinho daquela expressão que nós temos aqui em Portugal que é, não sei se conhece, "quem conta um conto, acrescenta um ponto".*

Já na opinião de **E14**: *"nós somos bombardeados com informação atualmente e no meio disso tudo, há de haver muita desinformação. Há informação fidedigna, mas, por outro lado, há de haver, certamente, muita desinformação, informação incorreta.".*

Definições relacionadas à desinformação (DR): **Desordem da informação e pós-verdade**

No que diz respeito ao entendimento dos entrevistados sobre "desordem da informação e "pós-verdade" fizemos a pergunta de uma forma mais coloquial, isto é, ao invés de perguntar diretamente sobre se conhece o conceito e o que significa, optamos por questionar os conceitos de uma maneira mais subjetiva, para retirar qualquer possibilidade de constrangimento e para a entrevista fluir como uma conversa. Tendo em vista os outros conceitos abordados diretamente, definimos isto para evitar que a entrevista ocorresse como uma interrogação ou uma avaliação de conhecimento.

Diante da indagação "se eu lhe falar em desordem da informação, o que é que lhe vem à mente?" **E25** responde diretamente *"troicas".* Já **E21** refletiu que o conceito pode estar veiculado às pessoas, *"são pessoas que acham que são muito bem informadas e não são".* Para **E19** este conceito está ligado aos

media "uns dizem uma coisa, outros dizem outra, pra mim a desordem é exatamente isso", assim como **E23** que afirmou *"uma informação que não é veiculada de forma correta"* e **E22** que respondeu *"do caos! Das redes sociais".*

Muitos entrevistados como **E3**, **E4**, **E5**, **E7**, **E8**, **E13**, **E18** relacionaram o conceito da desordem da informação a *"caos informativo", "sem ordem cronológica", "informações desordenadas", "confusão", "mix de informação"*. Já **E12** responde algo semelhante, porém complementa com uma crítica ao jornalismo atual:

> *"penso que cada vez mais, quem trabalha com a informação se preocupa cada vez menos em dar a informação correta, porque tô a pensar por exemplo: há uns anos os jornalistas saiam das redações e iam a procura das notícias in loco. Hoje a maior parte das notícias são dadas nas redações e a maior parte delas chegam lá. O jornalista não vai a procura se aquela notícia é verdadeira ou falsa. E depois, claro, gera-se essa confusão, essa desinformação, porque cada um dá a notícia como lhe chegou e nós ficamos baralhados naturalmente."*

E17, por sua vez, acredita que o conceito está relacionado com *"desordem com um certo calculismo, porque essa desordem deve ser premeditada com algum objetivo em mente, portanto ali há calculismo".* De outro ponto de vista, para **E20** a desordem da informação está associada a remediar alguma situação. Segundo **E10** se trata de uma *"informação que surge da forma que parece mais oportuna"*. Já de acordo com **E15** é uma *"forma mais enviesada da informação"*, algo próximo de **E14** que respondeu *"informações contraditórias".*

Ao contrário da relação entre as respostas do conceito anterior, quando os entrevistados se deparam com a questão "se eu lhe falar em pós-verdade, o que lhe vem à mente?" são conduzidos a um estado maior de reflexão e as respostas parecem mais variadas. Para **E4** a pós-verdade se refere à *"coisas que podem, à posteriori, ser constituídas como verdade",* já para **E7** quer dizer *"o apuramento da verdade"* ou a *"exploração de determinado fato jornalístico".*

Ao escutar a pergunta, **E8** responde que automaticamente recordou da obra "1984" de George Owell, e afirma que a pós-verdade é uma *"ideia de uma realidade alterada por quem chega ao poder".* **E10**, por seu turno, refere que este conceito significa *"uma verdade que foi construída após uma certa notícia".*

A questão levou os professores a refletirem sobre o conceito da verdade. **E8** utiliza o sentido literal do termo para afirmar que deve ser algo que vem depois da verdade, já **E14** acredita que deve ser uma forma de recuo da verdade. **E6** acredita que é a verdade interpretada com parcialidade, além disso, se questiona *"será que existe a verdade?".* **E22** também responde com uma questão: *"a interpretação que se tem de alguma coisa?"*, assim como **E16**, que pergunta *"tudo aquilo que nós temos como conceito*

de verdade no momento e depois descobrimos que poderá não ser bem assim?!". Na percepção de **E25** a *"pós-verdade é a informação amadurecida, depois da gente trabalhar a informação".* já **E23** afirma que esta é *"Uma verdade suposta".* No caso de **E12**, a resposta foi taxativa: *"não existe pós-verdade."*.

E19 responde que o que lhe veio à mente a primeira *"é eles dizerem "esta informação é verdadeira"* (a mídia) *e até então eu achar que era falsa."* E **E21** que *"pessoas que se sentem donas da verdade, prés e pós".* Indo no sentido oposto das opiniões anteriores, responde **E20** que o que vem a mente é: *"dar o devido valor aos professores, de sermos respeitados".*

Experiência individual com a desinformação

Como reconhece uma informação falsa (RIF) **e Contacto ou enfrentamento de uma informação falsa** (EIF):

Para apresentar o resultado destas questões de forma objetiva, como as respostas, decidimos fazer um quadro, apresentado na figura 32, com as respostas incluindo por onde os entrevistados costumam aceder às informações.

Figura 32

Acesso às informações, reconhecimento e atitude sobre uma informação falsa

Identificação	Grau que leciona	Acessa inf. Através de:	Como reconhecer uma informação falsa?	Já se deparou com inf. Falsa? O que fez?
E4	**Ensino básico**	Telejornal; redes sociais	Se tiver sensacionalismo, verificar a fonte	Sim, manipulação de imagens; acompanha o polígrafo; deixa comentário no facebook
E5		Telejornal	"Será que há uma ferramenta na internet?"	Sim, já viu no facebook sobre a carreira dos professores; refuta
E6		Telejornal; jornal online; jornal em impresso	Criticar a notícia, verificar a fonte	Sim, muda de canal; nas redes sociais não entra em conflito
E12		Telejornal; jornal impresso	Comparar com várias notícias e tirar uma ideia, muitas vezes não tem como	Sim, refuta com o que acha que é verdade
E13		Telejornal; jornal impresso	Verificar periodicidade da noticia, nome do jornal, nome do jornalista	Sim, quando é algo trazido pelos alunos apura a informação com eles
E14		Telejornal, internet, rádio	Olhar as informações de forma crítica, questionar	Sim
E18		Google e telejornal	Se tiver sensacionalismo, como conteúdo com crianças	Sim, no facebook, não partilha mais
E19		Telejornal	Não	Sim, "não me admira nada"
E20		Internet, blogues	Ir a sites fiáveis, mas as vezes não tem como	Sim, "passo-me"
E21		Telejornal, internet	Procurar outras fontes	Sim, trouxe o tema para sala de aula
E22		Internet	Procurar outras fontes	Sim, no facebook
E23		Telejornal, internet	Apurar outras informações, pesquisar em sites fidedignos	Não
E24		Telejornal	Procurar outras fontes	Sim, tentou esclarecer
E25		Telejornal, redes sociais	Questionar, ouvir outras opiniões	Sim, ficou com "pé atrás" e foi procurar outras fontes
E3	**Ambos**	Redes sociais	Verificar a notícia completa	Sim, pesquisa e se retrata se falou algo enganada
E8		Internet; telejornal	Verificar as fontes; confirmar a informação em instituições fidedignas; verificar os interesses de quem está a informar	Sim, verificou os sites e reportou a informação correta para as pessoas mais próximas
E9		Telejornal	Ter conhecimento geral sobre um tema	Não
E15		Google e rádio	Fazer comparações, buscar a origem da fonte	Sim, comentou com os colegas
E7	**Ensino secundário**	Meios de comunicação social escritos	"Cruzar" informações	Sim, apurou informações
E10		Telejornal, rádio, internet	Se causar estranheza, se for muito polémica; as vezes não é possível reconhecer	Sim, na prática não fez nada
E11		Telejornal	Conhecer a origem do facto	Sim, mas falou do assunto só com os mais próximos
E16		Jornais (na TV e online), blogues	Ver quem escreve o blogue; "ler um bocadinho"	Não, mas não vai para sites sensacionalistas
E17		Jornal impresso, Internet, telejornal	Consultar mais do que uma fonte; falar com os colegas	Não tem certeza, mas fica atenta para ver o mesmo tema em jornais diferentes

Constatamos que a maioria dos entrevistados acedem as informações através do telejornal, seguido da internet. Muitos deles já se depararam com informações falsas e usam estratégias mais ativas como tentar esclarecer, levar para sala de aula ou verificar outras fontes. Para reconhecer um conteúdo falso o grupo reporta estratégias como procurar outras fontes, questionar, comparar informações e desconfiar se o conteúdo for sensasionalista.

Assuntos diversos utilizados como exemplo (EX): **Pandemia da COVID-19 e guerra na Ucrânia**

Sendo uma situação recente que impactou a vida de todos, já era esperado que o tema da pandemia e da guerra na Ucrânia surgissem durante as entrevistas. **E3** traz o assunto das vacinas quando questionada sobre debates *"Das vacinas, nesse caso, ano passado havia alunos contra e alunos a favor. Eu deixava-os falarem [...] Nunca me posicionando."* Segundo a professora, sempre foi imparcial nessa discussão. **E10** fala sobre o assunto quando questionada sobre se há formas de reconhecer uma informação falsa:

> *"Mas, eu acho que sim... Por exemplo, isto que nós vivemos agora da COVID19, que foi assim aquela situação... e de outros países... completamente diferentes na informação que recebiam e que davam e que trouxe imensas dúvidas, não é? E que, aliás, a própria vacina criou toda esta polémica de que somos vacinados, não somos... Depois era os laboratórios... eu acho que isto é tudo um jogo em que nós somos peças desse jogo e vamos vendo o que é que aquilo nos leva a pensar. Porque a partir do momento em que dizem que a vacina é fundamental para sobrevivermos, toda a gente, 90% vai ser vacinado, não é? Mas, se houver uma "contra-informação" em que diz "não" e há sempre aqueles que não acreditam e que são... e lá está, acabamos sempre por ficar um bocadinho a mercê daquilo que os nossos governantes acabam por pensar e acabamos também por ser um bocadinho condicionados porque a maioria faz, se a maioria faz é porque é o que é o correto. Depois, tem uma minoria que é contra e que não o vai fazer..."*

Na questão de temas sensíveis, **E19** também fala sobre as vacinas da COVID19:

> *"Apesar que também se soube muita coisa, não é? Esses contratos com as farmacêuticas, e num sei quê... que também pode vir a informação errada. O facto de se ouvir muito no telejornal que são muitos protocolos com as farmacêuticas, que elas... também é pra ganhar, também põem as pessoas um bocadinho duvidosas e daí a gente as vezes querer falar num tema e nem nós, que é a tal daquilo da desinformação, temos a certeza que aquilo dá.... [...]".*

Por outro lado, **E20** aborda o tema da pandemia ressaltando as mudanças que ocorreram bruscamente devido o confinamento*: "a pandemia obrigou-nos, a pandemia obrigou toda a gente a desenrascar-se e nós desenrascamo-nos do zero, do zero. Nesse agrupamento, posso lhe garantir que nós começamos do zero. Nós, tudo: grupo de WhatsApp, grupo de Facebook".*

Em outro momento, **E18** fala da guerra na Ucrânia na sua opinião sobre o que entende por desinformação*:*

> *"pode ser várias coisas, por exemplo, essa guerra na Ucrânia e na Rússia, podem utilizar como arma a desinformação, para criticar uma parte ou outra ou para porem uma parte ou outra em cheque, pode ser também para moldar a opinião das pessoas, não é? Porque começam a massacrar ali com uma notícia ou há uma notícia em que se dá muito realce e de repente nem foi bem assim.*

E18 refere a mesma guerra para dar sua opinião sobre se há formas de reconhecer informações falsas:

> *"eu deduzo que, por exemplo, agora na guerra da Rússia e da Ucrânia, que eles usam muita informação pra desestabilizar e mesmo... pronto, uma pessoa vai vendo aquilo e vai pensando que agora as guerras são feitas também através das redes sociais ou desses meios, não é? com a tal dita desinformação... mas até que ponto aquilo é falso ou não... acho que nunca vou saber, não é? Porque pode ser uma estratégia... e é!".*

Durante a entrevista **E7** cita um exemplo dos incêndios *"todos se acham peritos no assunto e na época de verão esse tipo de informação na televisão é demasiado e isso cansa, pois é um excesso de informação."* E relacionou essa situação com a guerra na Ucrânia: *"Assim como a guerra da Ucrânia, que de tanta informação, as pessoas já não se sensibilizam aos horrores da guerra."* Para **E7** esse excesso de informação, também pode ser considerado desinformação.

Assuntos diversos utilizados como exemplo (EX): **O problema da não leitura e da suposta fiabilidade no *Wikipédia* e das redes sociais**

A preocupação com a diminuição do interesse pela leitura entre os alunos do ensino básico e secundário é um tema frequente entre os professores entrevistados. **E6** observa que *"é tanta informação na internet que eles se perdem. Eles também perderam o interesse de ler [...] Daqui a uns anos não vão saber nem pegar numa esferográfica...".* Este comentário sublinha a preocupação de que o excesso de informação digital esteja contribuindo para a desvalorização da leitura tradicional. **E20** corrobora com essa visão ao afirmar que *"os miúdos agora cada vez mais leem menos e sem ter um livrinho assim na mão é um bocadinho... se bem que ainda no primeiro ciclo... mas, sim é muito mais fácil dar-lhe algo digital do que lhe dar por exemplo um manual".* Ambos os professores destacam a facilidade e a preferência por recursos digitais em detrimento dos livros físicos, refletindo uma mudança nos hábitos de leitura dos alunos.

Outra preocupação emergente entre os educadores é a capacidade limitada dos alunos de identificar fontes de informação confiáveis. A professora **E16** destaca que muitos alunos confiam muito na *Wikipédia* e que está empenhada em mudar essa mentalidade. Ela explica que está *"a fazer um trabalho para mudar esse pensamento dos alunos, aumentar suas capacidades nesse sentido e também saberem*

sobre os direitos de autor, pois os alunos copiavam e colavam informações sem referenciá-las". **E16** incentiva os alunos a procurar informações em outras fontes e tem observado resultados positivos, embora só consiga implementar essa prática em disciplinas sem exames. A professora **E15** também menciona a necessidade de orientar os alunos na escolha de fontes confiáveis, afirmando que *"se não fizer uma lista de fontes a cada vez que passa um trabalho para os alunos, em geral eles consultam diretamente o site Wikipédia".*

E5 aborda a questão sob o olhar das aprendizagens essenciais, sugerindo que estas deveriam incluir orientações sobre a veracidade das informações: *"nas aprendizagens essenciais não refere isso. Mas, devia estar para os alunos estarem a par que nem todas as notícias são verdadeiras, porque eles acreditam em tudo"*. Ela destaca que os alunos são particularmente suscetíveis a acreditar em informações encontradas nas redes sociais, como Instagram, e não conseguem distinguir a fiabilidade das informações: *"No Facebook acreditam em tudo, no Instagram acreditam em tudo [...] eles não sabem distinguir o que é verdade e o que não é."*

Práticas em sala de aula

Preparação dos professores (P)**:**

A questão sobre a preparação dos professores do ensino básico e secundário para abordar o tema da desinformação em sala de aula desperta uma série de reflexões e preocupações entre os entrevistados.

E5 enfatiza a lacuna na formação dos professores, observando que o currículo atual não inclui o ensino sobre desinformação: *"não, acho que não. É assim, nós estamos formatados, nós temos um currículo, depois temos as aprendizagens essenciais e nós temos os objetivos e estamos aqui formatados para dar aquilo o que é usado, que é saber analisar um texto publicitário, uma notícia, uma reportagem, e desinformação nunca entrou no currículo. Tínhamos que ter uma formação! Como tratar da desinformação? Como levar o aluno a perceber que aquela informação é correta e aquela, não é?!".*

E4 sugere que, ainda que alguns professores possam se sentir preparados para lidar com a desinformação, existe uma discrepância entre os conhecimentos adquiridos no ensino básico e no secundário. Ela ressalta que as exigências curriculares do ensino secundário podem proporcionar uma maior familiaridade com essas questões, enquanto o ensino básico pode não oferecer a mesma oportunidade: *"Eu acho que há uma tendência, não quero que vejam isso como uma crítica, eu acho que há uma tendência para que professor que só leciona ensino básico uma série de anos e não vai ou faz por exemplo dê a meia volta pelo secundário, possa ter menos ferramentas para abordar as questões.*

Porque a temática de ensino secundário leva-nos mais por essa área e acabamos por lidar com elas de uma forma mais recorrente o que já não acontece tanto no básico. O que não quer dizer que um professor do ensino básico não está perfeitamente preparado para isso, eu me sinto perfeitamente preparada. Evidentemente eu oscilo (entre o ensino básico e o secundário) *[...]".*

E11 e **E16** expressam confiança na preparação dos professores, observando que eles têm a capacidade de adquirir novos conhecimentos e se adaptar às demandas em constante mudança do ambiente educacional. De acordo com **E11:** *"eu penso que sim, estão. Às vezes há conteúdos que também são introduzidos nos programas e que nós não conhecemos e preparamo-nos e passamos a conhecer, não é?! É uma questão dessa informação passar..."*

No entanto, **E13** reconheceu os desafios da constante evolução do mundo digital, destacando a dificuldade dos professores acompanharem o ritmo das mudanças e selecionarem informações relevantes e precisas. Nas palavras da professora: *"Eu não sei se estão preparados, porque os professores precisam estar sempre, sempre, sempre atualizados. E não sei se todos conseguem estar atualizados, não sei se todos conseguem ir nesse vai e vem que é o mundo atual, que é muito dinâmico."*
E18 também expressa incerteza quanto à profundidade da preparação dos professores, enquanto **E21** reconhece a influência da idade e da experiência na capacidade dos professores de lidar com a desinformação. Para **E21:** *"Depende, depende. Olhe, por muito que me custe dizer, eu acho que há colegas já com alguma idade que estão super atuais e que conseguem desempenhar um papel ótimo e a experiência também os ajuda muito e fazem um bom papel e conseguem. Há outros novos, mais novos na profissão, que também conseguem porque acompanham o ritmo da evolução. Mas, também há novos que não acompanham o ritmo da evolução de todo, não sei se é falta de experiência, se é falta de interesse, se é alguma frustração e estão na profissão só porque tiveram que estar e não foi opção."*

E15 levanta a preocupação de que os professores, muitas vezes, assumem que os alunos já possuem conhecimentos sobre desinformação, deixando de abordar o assunto de forma adequada em sala de aula: *"sinceramente eu acho que estar preparados até estão, mas estão tão preocupados em dar currículos que acabam por passar a frente... [...] Os professores sabem, mas assumem que eles* (os alunos) *já sabem e então não se preocupam em explicar."*

E7 expressa a necessidade de formação contínua e de um esforço deliberado para desenvolver habilidades nesse campo *"tô a ver colegas que estão preparados pra isso, mas acho que isso carece de uma formação e de trabalho"*, enquanto **E9** destaca a importância de orientação e suporte para os professores que desejam abordar a desinformação em sala de aula: *"acho que sim, mas tudo que é*

novo, como por exemplo o tema da desinformação, mesmo que nós estejamos preparados precisamos de uma formação que nos oriente por onde devemos começar, qual o caminho a seguir, para chegarmos ao mesmo destino."

Por fim, **E8** ressalta a necessidade de um maior aprofundamento das questões relacionadas à desinformação: *"creio que a preparação ainda é muito tênue. Ainda não existe um aprofundamento das questões, o que está previsto, por exemplo, em TIC é a questão da informação ser fidedigna, da consulta de sites fidedignos, mas acho que muitas vezes há informações que passam na internet que os alunos, muitas vezes, acreditam que é verdade e eles não se percebem que não é porque está na internet que algo passa a ser real. É preciso verificar os factos, se a informação está no site de uma organização de confiança [...] nossa formação podia e deveria ser maior nessa área, porque nós também podemos ser enganados."*

Abordagem do tema (AT)**:**

A abordagem do tema da desinformação em sala de aula tem sido tratada pelos professores através de situações como os perigos da internet, pandemia e notícias. No entanto, muitos dos professores nunca o abordaram ou por não constar nos manuais ou por achar que os alunos ainda não têm idade suficiente para trabalhar o tema.

Ao ser questionada sobre se já abordou o tema da desinformação em sala de aula, **E3** compartilha sua experiência em outro agrupamento escolar: *"Já abordei ainda no ano passado. O tema da associação dos estudantes da escola que estive foi as 'fake news'. Então a associação dos estudantes ia em cada turma e explicavam o que é que era as notícias falsas, em que sites é que se deviam procurar, que páginas eram fidedignas... por um acaso foi um tema que se abordou bastante no agrupamento onde eu estava, não neste."*

Já **E4** diz que abordou o tema durante a pandemia: *"Na altura do COVID falamos sobre as vacinas, e sobre o direito da própria escolha, mas falamos também sobre a questão de aceitarem as consequências desta escolha. Quando é uma escolha que pode por em risco a saúde pública dos outros."*

E22 já falou do tema considerando os perigos da internet: *"Nós falamos com os meninos mais crescidos dos perigos da internet, não é?! Porque são imensos, porque vemos que, cada vez mais, eles têm acesso as redes sociais cada vez mais cedo. Nós temos aí meninos do 1º ano que querem ser youtubers porque passam grande parte do tempo no Youtube a ver aqueles canais, que eu considero, ocos, porque não ensinam rigorosamente nada [...] falamos das fake news, daquilo que é publicado, mas não é verdadeiro... [...] falamos disso em aula no âmbito da cidadania, mas falamos também na área da... os*

alunos do 3º e 4º anos têm uma disciplina que chama 'programação e robótica' e então como essas questões estão mais ligadas as tecnologias...". Na mesma linha, **E17** destaca a importância de alertar sobre os perigos online: *"Sim, falamos muito, por exemplo, nas aulas das novas tecnologias, dos perfis falsos, que eles devem ter muito cuidado, porque nunca se sabe quem é que está do outro lado... não devem encontrar-se com ninguém num lugar onde não tenham hipótese de pedir ajuda [...] que devem ter muito cuidado também com o que dizem da vida pessoal, que não se devem expor demasiado. Normalmente o debate dessas ideias surgem através de textos do manual [...] o uso das redes sociais em que eles perdem muito tempo..."*

E5 responde que nunca tratou o tema em sala de aula e menciona a ausência do tema nos manuais: *"Não. Nunca surgiu nos manuais."* **E23** também responde que não e reflete sobre o acesso dos alunos às notícias: *"Não. Eu penso que, no caso deles, eles nem veem notícias ainda. E se veem, as vezes até pergunto 'viram essa notícia?' porque nas aulas falamos de alguns temas que estão relacionados com a atualidade, não é? Vocês viram? Mas os pais normalmente não os mostram as notícias aos filhos e se eles veem é porque eles estão no mesmo espaço que os pais, penso eu, porque eles dizem 'ah, meu pai estava a ver e eu ouvi', então eles estão no mesmo espaço que os pais e os pais estão a ver e eles a ouvir, mas não é com aquela intenção de perceber a notícia, porque já tive outros alunos que sim, mas esses não se interessam ainda muito pelas notícias. Depende dos grupos, esses ainda são mais imaturos, mais infantis, então não houve necessidade de falar sobre esses temas com eles."* **E7**, por seu turno, admite: *"Não... esporadicamente... em uma situação 'ah olha, se passou assim no jornal'... de forma muito esporádica."* **E19,** que leciona para o 1º ciclo do ensino básico, pondera: *"Não, são muito pequeninos. Preciso é, mas acho que eles são muito pequeninos e não entendem."*

E12 traz sua experiência no ensino do 5º ano: *"Não. Faz parte do programa do 5º ano a notícia e eu procuro dentro daquele princípio canónico, explicar o que é uma notícia, quais são os elementos de uma notícia e procuro até que eles façam uma notícia para saberem o que é uma notícia e o que é informação. Mas, é muito complicado explicar a desinformação porque eles ainda têm pouco conhecimento sobre muitas coisas, de maneira que acreditam facilmente nalguma coisa que dizem ou que leem e não é. E às vezes até me parece que eles têm mais inclinação para o que é notícias falsas, para o que as verdadeiras e eu não sei bem porque."* Em contrapartida, **E8** compartilha sua experiência um pouco diferente de ensino em cidadania e no 5º ano: *"Abordei em cidadania [...], mas quando abordei isso, no secundário funciona de forma diferente é um projeto, [...] trabalhei esse tópico da desinformação, porque foi numa altura em que ela foi relevante. Estava a surgir uma série de notícias falsas, então expliquei aos meus alunos como separar a informação real daquela que não o era, nomeadamente através da pesquisa*

em sites fidedignos, e uma série de cuidados que eles deveriam ter, para além desses. Depois fui professora do 5º ano e abordamos a questão das informações falsas."

E24 destaca a importância de esclarecer mal-entendidos: *"Imagina, agora tivemos uma situação de uma menina que explicou uma coisa e a outra percebeu o contrário ou não ficou claro e acabou por se tratarem um bocadinho... agora no intervalo... e aí é tentar explica-los aquela informação que no fundo interpretaram mal e tentar esclarecer, não é? Porque a desinformação é aquilo, se calhar, que a informação não chega correta, mal interpretada."*

Por outro lado, **E13** aponta para a necessidade de estruturação mais sólida do tema: *"Sim. Nós temos a literacia dos media e abordamos, e às vezes abordamos a desinformação, fake news, mas pontualmente eu acho que deveria estar tudo mais estruturado, não só como bibliotecária, mas como professora de português. Porque isto realmente é um problema dos dias de hoje e pronto, devia estar mais enraizado no currículo para que os alunos tivessem algum conhecimento a cerca da desinformação. [...] Foi essencialmente a notícias. Porque, nós o que fazemos é dar a estrutura da notícia.. parágrafos e etc etc e, depois, com eles sabendo da estrutura, nós pegamos em notícias falsas para eles perceberem o que essa notícia falsa tem de errado, em relação aquilo que nós os ensinamos. E penso que pode ajudar a detectar uma fake news."*

E10 evidencia a importância de desenvolver um senso crítico nos alunos: *"Já, sim. Enquanto professora de português, quando vamos para exploração de vocabulário, eles sabem que qualquer pesquisa há sites que não podem utilizar porque não tem correspondência com aquilo que é real e fidedigno. Por isso, sim, já vou abordando [...] e convém a nós enquanto cidadãos ter sentido crítico, ser reflexivos, e então daí procurar a devida informação."*

Promoção de debates e temas sensíveis tratados em sala de aula (DTS):

Neste tema, também agrupamos as respostas objetivas em quadro, representado na figura 33 a seguir. Os professores, em sua maioria, expressaram costume ao promover debates entre os alunos e abordar temas mais sensíveis como bullying, pena de morte, movimento antivacina e violência doméstica, embora não seja possível comprovar o protagonismo dos alunos nos debates. Apesar de alguns responderem de forma negativa, a maior parte dos entrevistados se mostraram abertos para desenvolver debates e motivados em tratar de temas mais sensíveis em sala de aula, o que é um passo importante para abordar temas relacionados com a desinformação.

Figura 33

Temas sensíveis e debates tratados em aula

Identificação	Grau que leciona	Temas sensíveis já tratados em aula	Debates promovidos (entre os alunos) e temas
E4	Ensino básico	Vacina COVID19	sim, importância da leitura diária, igualdade de gênero
E5		"Nunca surgiu nos manuais"	sim, política, desembrego
E6		Perigos da internet; bullying; vacina COVID19	Sim, racismo, igualdade de gênero
E12		Pena de morte	Sim, bem e o mal, pena de morte, populismo
E13		Movimento anti vacinação	Sim, texto da disciplina, notícias
E14		Não	Sim, viver no campo X viver na cidade
E18		Racismo, direitos humanos, direitos da criança, homossexualidade	Não
E19		Vacina COVID19	Sim, cancro, alimentação
E20		Alimentação	Não
E21		Alimentação, a sexualidade, a diferença, as várias etnias	Sim, deficiencia
E22		Vacinação COVID19, cidadania, diretos das mulheres	Sim, bullying, ambiente,
E23		Guerra	Sim, ambiente
E24		Bullying	Não
E25		Amnistia internacional	Sim, amnistia internacional
E3	Ambos	Vacina COVID19; Guerra	Sim, meio ambiente, se o plástico devia existir ou não
E8		Teorias da conspiração na pandemia	Sim, casas de banho mistas, legalização das drogas leves
E9		Racismo	Sim ou não a vacinação
E15		Violência doméstica	Sim, sexualidade, violência, ambiente
E7	Ensino secundário	Não	Sim, eutanásia, divórcio
E10		Orientação sexual	Sim, papel da educação na sociedade, o papel do amor na sociedade, palavras como guerra e paz
E11		Aborto, educação sexual	Sim, aborto
E16		Não	Sim, temas relacionados com a escola, com as atividades
E17		Violência doméstica, abuso sexual	Sim, redes sociais, temas da disciplina

5.3.4 Dimensão 3: Percepções sobre a Literacia Midiática

Entendimento conceitual LM

O que entende por LM (LM)**:**

No que concerne a literacia midiática, o prisma de entendimento dos professores entrevistados é diverso, porém também com respostas mais diretas. **E3** define a LM como aquela que é mais fácil de ler ou a mais fácil de aceder. Para **E4** é um recurso educativo da mídia que ajuda na literacia dos alunos. Para **E5** a LM passa por refletir sobre aquilo que vemos e ouvimos na mídia. De acordo com **E6**, a LM se refere ao acesso às informações e, ao mesmo tempo, saber criticá-las. **E14**, por seu turno, responde que a LM envolve *"ensinar a lidar com os média"* bem como *"tratar a informação que é recebida"*. Para **E22** é *"saber escolher o que de facto é válido e o que não é".* Algo semelhante a **E25,** que responde: *"como é que se obtém informação ou onde é que vamos obter a informação, se essa informação é verdade ou mentira".*

E7 afirma que no seu entendimento a LM é *"saber o que se passa nos média"* e para **E9** se trata de *"o que podemos aprender com o que é transmitido através dos meios de comunicação social"*. Essa visão de adquirir conhecimento foi levantada igualmente por **E23**, que entende que a LM é *"Estar informado sobre a utilização dos média e o que é que eles nos podem dar para auxiliar o conhecimento".* Na opinião de **E13** a LM está associada a *"ter conhecimento de informação"* ou *"ter conhecimento que há jornais, há instituições, há plataformas*".

Já **E17** explica que a LM, no seu entendimento, passa pelo *"conhecimento sobre os meios de comunicação social, sobre os média, sobre a forma como eles funcionam"* e no entendimento de **E18** será *"usar os jornais e os meios de comunicação para informação, saber as pessoas ler e interpretar o que lá está".*

Para **E15** esta é uma literacia *"adquirida de forma quase fortuita nas redes sociais",* já **E19** destaca o pensamento negativo em relação às mídias e responde que *"os média deturpam muita coisa"*, pois *"gostam de fogo"*. Na perspectiva relacionada a interação individual com as mídias, **E21** afirma sobre LM que *"as vezes nos deixamos influenciar muito por ela".*

5.3.5 Dimensão 4: Capacitação no contexto da desinformação e LM

Capacitação

Participação em formação sobre desinformação ou LM (PF):

Nessa questão, assim como nas respostas dos inquéritos, a maioria dos entrevistados nunca participaram de formações relacionadas à literacia midiática ou à desinformação (figura 34).

Figura 34

Participação em formação sobre desinformação e LM dos entrevistados

Identificação	Grau que leciona	Ano(s) que leciona	Formação desinformação e/ou LM
E4	Ensino básico	8° e 9°	Nunca participou
E5		8° e 9°	Nunca participou
E6		6°	Nunca participou
E12		5°	Nunca participou
E13		9°	Já participou
E14		7° e 9°	Nunca participou
E18		1° ao 4° ano	Nunca participou
E19		1°	Nunca participou
E20		1°	Nunca participou
E21		2° e apoio educativo ao 3° e 4° ano	Nunca participou
E22		3°	Nunca participou
E23		4°	Nunca participou
E24		2°	Apenas LM
E25		Pré-escolar ao 4° ano	Já participou
E3	Ambos	5° e 10°	Nunca participou
E8		5° ao 12° ano	Nunca participou
E9		7° ao 12°	Nunca participou
E15		5°, 6° e 10°	Nunca participou
E7	Ensino secundário	10°	Nunca participou
E10		10°	Nunca participou
E11		10°	Nunca participou
E16		10°, 11° e educação especial	Já participou
E17		10°	Nunca participou

Material de apoio

Formato para um material de apoio com o tema da desinformação (FMA) **e Conteúdo para um material de apoio com o tema da desinformação** (CMA):

Conforme a figura 35, resumir em quadro estas questões foi a forma de visualmente ter ideias concretas das preferências dos professores. Quanto ao formato, a parte física se mostrou importante para os professores, porém alguns também se inclinaram para a escolha de um material digital. Quanto ao conteúdo, como reconhecer uma informação falsa, bullying, direitos humanos, são respostas comuns.

Figura 35

Ideias dos entrevistados para um material de apoio

Identificação	Grau que leciona	Ano(s) que leciona	Formato do material de apoio	Temas/conteúdo para o material de apoio
E4	**Ensino básico**	8° e 9°	Pequenos vídeos	Drogas, sexo, álcool
E5		8° e 9°	Vídeos	imagem perfeita passada pelos media
E6		6°	Digital; suporte em papel; vídeos com atividades	Direito das crianças; realidade de outros países sobre o direito das crianças
E12		5°	E-book; intuitivo; muita imagem; brincadeira	"Aprenda a saber ler"
E13		9°	Documento para os professores; digital	Vários tipos de notícias; bullying; discriminação
E14		7° e 9°	Pdf; digital	Relevância da desinformação; material para a disciplina de cidadania; reconhecer um conteúdo falso
E18		1° ao 4° ano	Suporte papel; email	Contextualizar a situação; abordar as áreas que há mais desinformação (económica, política....)
E19		1°	Imagens, vídeos, áudios, ficheiros, powerpoint	Contextualizar a desinformação; como a desinformação pode alterar a realidade; como a desinformação afeta a sociedade;
E20		1°	Ficha de trabalho, áudio, digital, físico	Comparar notícias; reconhecer um conteúdo falso
E21		2° e apoio educativo ao 3° e 4° ano	Online, vídeo, música, poesia, de fácil manuseio, apelativo, lúdico	Literatura, escrita, poesia
E22		3°	Material físico	Desinformação mediática
E23		4°	Físico; digital	Dicotomia entre informação e desinformação; como reconhecer uma mentira
E24		2°		Os influencers, os youtubers, os raps
E25		Pré-escolar ao 4° ano	Físico, projeção de vídeos, áudios, esquemas	Os media, a imprensa, questões sobre adolescência, crescimento, imagem, bullying
E3	**Ambos**	5° e 10°	Digital	Direitos humanos, multiculturalidade, igualdade de gênero,
E8		5° ao 12° ano	Digital, fichas simples	Bullying, empatia, problemas da internet, segurança na internet para crianças
E9		7° ao 12°	Material físico	Fake news, manipulação, LM
E15		5°, 6° e 10°	Material físico	Interagir com os pares e com os pais; reconhecer um conteúdo falso
E7	**Ensino secundário**	10°	Material físico	Lúdico, vocabulário adequado, simples, básico; respeito pelas regras e pelos outros
E10		10°	Jogos, desafio, material físico,	Literacia, cidadania
E11		10°	Físico, digital,	Questões ambientais, cidadania, valores, direitos humanos, reconhecer um conteúdo falso
E16		10°, 11° e educação especial	Digital e físico	segurança na internet; reconhecer um conteúdo falso
E17		10°	Digital, livro	Desinformação nas redes sociais

5.4 Análise das entrevistas

Reflexões gerais do diário de bordo

Como investigadora-entrevistadora-facilitadora externa, busquei me manter o mais distante possível dos professores. Apesar das trocas que aconteceram antes das gravações, que foram essenciais para o desenvolvimento das entrevistas, mantive uma distância que acredito ser essencial para a condução de todo trabalho desta natureza. Por isso, enquanto estive presente nas escolas para as entrevistas, mantive um certo afastamento, evitando estar com frequência em locais de convívio – apesar de ter sido sempre convidada - (sala dos professores, café), para que não houvesse muitas chances de situações que pudessem colocar em causa o rigor da investigação.

Passadas exatas quatorze entrevistas, foi possível notar que a tensão por parte da maioria dos entrevistados foi sendo rompida durante as duas primeiras perguntas do guião. Essas perguntas (1 – Qual o seu papel no contexto da educação? e 2- O que lhe motivou a escolher a profissão?), em alguns casos, aparentaram causar um certo conforto e um semblante de memória e bem-estar aos professores, pois ficaram mais à vontade. Percebi ainda que as outras questões passaram a fluir melhor depois desse início que reavivou algumas memórias. Em outros casos, estas foram perguntas que geraram um desabafo, principalmente a segunda, e, ainda assim, também se mostrou como uma questão de quebra de barreiras. Nos casos de desabafo, os relatos passaram por simbolizar grandes questões do sistema educacional e da profissão do professor.

Embora existam entrevistas que tenham sido com respostas mais curtas ou demasiado objetivas, a maioria delas decorreram de forma natural, como uma conversa, a que associo a três fatores: a vontade genuína da participação, a troca dos primeiros contactos (tanto nas reuniões, como antes das entrevistas) e as duas questões iniciais do questionário.

É importante referir que durante algumas respostas sobre a desinformação, os professores trouxeram exemplos políticos. O contexto brasileiro, por exemplo, devido as eleições presidenciais de 2022, foi referido, assim como as eleições dos estados unidos de 2016 que elegeu o presidente Donald Trump.

Outro ponto, que não foi o foco da entrevista, mas que é válido reportar, é que a opiniões envolvendo o núcleo familiar dos estudantes foi mencionada várias vezes. Parte dos entrevistados abordaram a importância dos pais no processo de aprendizagem das crianças e as diferenças comportamentais de alunos que têm pais dedicados ou pais displicentes, pois de acordo com os entrevistados, isto reflete diretamente no desempenho dos alunos.

Destaco ainda que ocorreram muitos relatos de histórias pessoais adjacentes ao percurso de lecionar ou não. Alguns desses relatos foram incluídos e importantes para a análise pretendida, entretanto outros, ainda que relevantes, não foram incluídos, porque poderiam identificar o entrevistado.

Principais descobertas

Primeiramente, grande parte dos entrevistados entendem a relevância do seu papel para a sociedade. Muitos relataram um compromisso, uma responsabilidade com passar valores, formar cidadãos, ensinar para a vida. Compreendemos que a grande maioria dos entrevistados, apesar das diversas motivações para escolher o professorado, conseguem perceber o alcance da profissão para a vida em sociedade. Este é um ponto de suma importância para esta investigação, já que o tema proposto está conectado de forma intrínseca com a cidadania. Portanto, esta visão dos professores é convergente com o que defende a investigação como um todo: os professores como linha de frente da educação são agentes chave para promoção de cidadania e, consequentemente, para o combate à desinformação.

Por outro lado, há um claro descontentamento, sensação de não serem valorizados e estarem desgastados com a profissão. Aliado a isso surge, de forma frequente, os temas "tempo e burocracia na profissão", sendo que o primeiro é relatado como escasso e o segundo relatado como cada vez mais excessivo. Não têm muito tempo para atividades extras que não sejam relacionadas aos manuais didáticos e passaram a ter mais procedimentos burocráticos associados ao dia a dia. Este é um resultado que se assemelha a pesquisa de Herdeiro & Costa e Silva, (2014, p. 1399) que concluem que "os professores constatam que as orientações europeias traçam trajetórias que revelam, essencialmente, preocupações no âmbito da responsabilidade, da prestação de contas e da performatividade" e ainda "se sentem desmotivados para desenvolver um trabalho docente profícuo, particularmente a ausência de reconhecimento e valorização da imagem do professor no contexto social, com consequências na prática pedagógica, nas relações entre pares e na autoestima profissional." (p. 1399). Além disso, o professor trabalha dentro e fora da sala de aula e, muitas vezes, em casa. Isto ressalta um desafio para o equilíbrio da vida e do trabalho desses professores. Uma visível sobrecarga.

No que diz respeito às respostas diretamente voltadas ao conceito da desinformação e adjacentes como pós-verdade e desordem da informação, os entrevistados responderam com conhecimento geral pelo que consomem a nível de informação e também por interpretação literal dos significados das palavras que formam o conceito. A desinformação foi, de forma recorrente, associada as informações que circulam na internet e os entrevistados citaram exemplos concretos de plataformas que veiculam tais conteúdos como o Facebook e o Instagram, indicando que, apesar de não terem domínio do tema, estão

em alerta para estes canais. Este resultado está em conformidade com uma das conclusões do relatório da OberCom que revela que a maioria dos inquiridos (71,3%) demonstram preocupação com a veracidade das informações na internet (Cardoso et al., 2018). Em contrapartida, notoriamente algumas respostas se mostraram mais afastadas do entendimento concreto do que é desinformação e sim mais relacionadas com a mera tentativa de interpretação da palavra. Obviamente não é pretenção desse estudo incumbir os professores de decorar conceitos, mas certamente a compreensão do tema, sua importância e consequências são lacunas de conhecimento que podem e precisam ser trabalhadas.

Sobre o acesso às notícias, como as respostas foram adaptadas ao quadro em ordem de resposta dos entrevistados, o telejornal ainda é a maior preferência de consumo de notícias por estes professores. Este resultado está em conformidade com os índices que demonstram que o serviço público de mídia ainda é a fonte de notícia com maior nível de confiança da Europa[94]. Além disso, é possível perceber que alguns professores ainda possuem o hábito de ler o jornal impresso e ouvir as notícias pelo rádio. No entanto, outra parte considerável acede às informações através da internet, o que é interessante ao relembrar que muitos deles, como dito anteriormente, indicaram a internet como meio de circulação de conteúdos falsos quando perguntados sobre o que entendiam como desinformação. Foram citados blogues, jornal online, redes sociais e google.

No viés das informações, apesar de parte dos entrevistados apresentarem um certo conforto ao falarem sobre formas de reconhecer uma informação falsa, apresentavam primeiramente hesitação, mesmo findando a maioria dizendo "sim", ao responder se já se depararam com alguma e o que fizeram. Portanto, apresentar mais ferramentas e formas para que possam identificar uma desinformação com mais facilidade pode ser útil.

Ao falarem sobre a abordagem do tema em sala de aula foi possível identificar que parte dos entrevistados ainda não percebem a importância de tratar do tema ou as múltiplas formas que podem o abordar, independente da faixa-etária dos alunos. Consideramos que há pouca preocupação, sobretudo por parte dos professores do ensino básico. Esta pouca preocupação também foi um alerta para a investigação de Chaves & Melo, (2019, p. 79) "embora os resultados da pesquisa mostrem que a desinformação aparece como uma preocupação menor em relação a outras questões de mais apelo,

[94] Disponível em: https://www.ebu.ch/files/live/sites/ebu/files/Publications/strategic/login_only/News_Report_Fast_Forward_PSJ_in_the_Viral_Age.pdf

porque mais visíveis no cotidiano escolar, essa talvez seja uma das questões mais urgentes que a escola – como instituição – deve enfrentar".

É importante reforçar que não necessariamente se trata de desinformação falando sobre esse assunto de forma direta e sim fortalecendo elos de comunicação com debates, incentivando a leitura ou fortalecendo a parte emocional dos alunos. Portanto, a noção de construção e longo prazo para lidar com o fenômeno também se mostra como ponto a melhorar.

Em relação aos temas sensíveis ou debates promovidos, percebemos que temas como vacina da COVID19, direitos humanos como racismo, homofobia, guerra, são pontos em comum em ambos os graus de ensino. Sob outro enfoque, temas como ambiente, alimentação saudável e bullying são mais tratados pelos professores do ensino básico, enquanto que temas como aborto e questões relacionadas a sexualidade são mais tratados no ensino secundário. Outros temas referidos unicamente pelos docentes do ensino secundário foram: nazismo, depressão, eutanásia, divórcio e crise de ansiedade. Outros temas unicamente referidos pelos professores do ensino básico foram: amnistia internacional, cancro, direitos das mulheres, diferença entre etnias, pena de morte, perigos da internet e igualdade de gênero.

No que diz respeito a LM, alguns professores demonstraram ter conhecimento superficial de certas dimensões como acesso, compreensão e avaliação, ficando quase ausente respostas sobre capacidade de criação de conteúdo ou mesmo de reflexão. Não obstante, ainda que Portugal apresente uma diversidade de projetos sobre a literacia midiática (Paisana et al., 2024), a grande maioria dos entrevistados nunca participou de formação cujo o tema fosse a LM ou a desinformação. Por isso, no que se refere ao domínio destes assuntos, apresentam certa fragilidade de conhecimento. Estas fragilidades são claramente observadas pela ótica de investigadora-entrevistadora-facilitadora e, não somente, também retratada pelos próprios ao demonstrarem, em sua maioria, carência de preparação e formação para tratar do tema da desinformação.

Em concordância com o pensamento de Dewey (2005), a educação está estruturada visando um ideal de sociedade, por isso, acreditamos que as fraquezas encontradas nas entrevistas são reflexos de problemas complexos basilares de projeto político e de nação. Político porque estes resultados estão relacionados com as normas impostas pelas políticas públicas como o cumprimento dos manuais, os mútiplos processos burocráticos obrigatórios, as leis e assim por diante. E de nação porque enquadra todos estes pontos em um projeto de sociedade. Quando a organização educacional se caracteriza por ser, como vimos sob o olhar de quem ensina, pouco flexível, ultrapassada e massante, compreendemos

estas carências como intencionais. Neste sentido, observamos um possível vislumbre de uma sociedade fadada a manutenção do sistema que está inserida, pouco apta – ou sem tempo - de criticá-lo ou transformá-lo. Sendo assim, é imprescindível sublinhar que todas as carências encontradas estão conectadas as fragilidades de um sistema educacional como um todo e não especificamente dos professores aqui entrevistados.

No que concerne às opiniões diretamente voltadas aos alunos, a dificuldade de leitura e da capacidade de pesquisa dos alunos é outro ponto a considerar para possíveis atividades a serem criadas. Estes foram problemas reportados por professores de ambos os ciclos. Além disso, o emocional dos alunos também foi um tema abordado durante as entrevistas, assim como a preocupação com aspectos como a saúde mental, idealização de vida e corpo que veem nas redes sociais, bulliyng e ansiedade.

Relativamente às opiniões sobre o possível material de apoio, o quadro de respostas permitiu alguns direcionamentos evidentes. No que diz respeito ao formato, notamos uma divisão de preferências pessoais entre físico e digital, sendo que ambos os formatos foram citados em conjunto pela maioria dos professores. É como se um formato seja complemento do outro. Outros formatos também foram referidos por professores do ensino básico e do secundário como vídeos, áudios e música. Sendo assim, em termos de formato, o material pode ser semelhante independente dos ciclos de ensino.

No que toca às sugestões de temas a serem tratados no material de apoio, são distintos consoante os graus de ensino. Isto já era esperado devido a diferença entre a faixa-etária de ensino dos entrevistados. Para além dos temas, é importante levar em consideração o formato de atividades a serem propostas no material de apoio. Os professores do ensino básico, por exemplo, referiram diversas vezes que qualquer material de atividade precisa ser lúdico, com muita imagem e/ou jogos.

Com isso, importa atender os temas referidos pelos entrevistados para construir algum tipo de atividade para seus alunos. Isto porque ainda que o foco desse material de apoio seja para os professores, é evidente que a intenção seja alcançar também seus alunos, pois essa é mais uma forma de contribuir, minimamente, para as práticas dos docentes envolvidos.

Síntese final

Esta parte do estudo proporcionou uma compreensão quantitativa e qualitativa acerca das percepções de professores do ensino básico e secundário sobre questões centrais desta investigação. Dessa forma, acreditamos que este capítulo serviu para diagnosticar pontos importantes para a fase posterior da

investigação e dar resposta as necessidades expostas pelo agrupamento escolar participante das entrevistas e das próximas fases do estudo.

Para atender aos dois interesses, da investigação e, portanto, do agrupamento escolar, entendemos a necessidade de construção de um material de apoio que primeiramente seja basilar em ambos os temas (LM e desinformação), que contribua para uma aprendizagem contínua de professores, ainda que indireta, e que intervenha em práticas pedagógicas. Além disso, compreendemos que este material de apoio só será útil se não for massivo e se for de fácil compreensão, prático, quiçá lúdico e que não tome muito tempo dos professores. Para tanto, optamos por: construir um material em formato físico e digital para os professores; Priorizar um conteúdo basilar sobre os temas da Desinformação e da Literacia Midiática para conscientização e sensibilização de professores do ensino básico e secundário sobre os temas; Criar atividades estruturadas, flexíveis e de fácil aplicação com todos os recursos necessários para práticas pedagógicas envolvendo o tema da Desinformação com o auxílio da Literacia Midiática e considerando os temas e formatos sugeridos pelos professores entrevistados; Consultar o agrupamento sobre a proposta de material, tendo em vista verificar viabilidade e a possibilidade de co-criação.

Capítulo 6.

A fase de intervir e avaliar: construção, reconstrução, implementação e avaliação do plano

6.1 Produção do objeto de aprendizagem

Buscando atender às necessidades identificadas, elaboramos um plano voltado para auxiliar os professores na compreensão e na prática de temas relacionados à desinformação. Esse plano contempla a distribuição de um material de apoio destinado à escola e aos educadores.

Como mencionado na metodologia, passado alguns meses das entrevistas, primeiro foi delineado um plano. Esta etapa consistiu em elaborar um documento com parte teórica breve sobre os temas da desinformação e da literacia midiática, bem como foi feita uma busca de atividades relacionadas com o que nos mostrou o enquandramento teórico deste trabalho. Com isso, construímos uma primeira versão do material.

Depois, fomos a duas reuniões (nos dias 23/02/2023 e 22/03/2023), primeiro com uma professora e depois com duas professoras do agrupamento que estavam participando da pesquisa, para apresentação dos pontos chave das entrevistas e da primeira versão do plano. Nestas reuniões houve uma cooperação no desenvolvimento da ação, pois discutimos os conteúdos do material e acordamos em diminuir o tamanho da parte teórica para o material ser mais apelativo, assim como acordamos em incluir outro conteúdo de apoio para os professores, que pudesse facilitar o desenvolvimento das atividades (como slides porwerpoint já prontos com toda contextualização necessária sobre o tema proposto em cada atividade). A ideia do powerpoint surgiu como resposta para a necessidade de poupar tempo dos professores para entender, explicar e aplicar as atividades, algo extremamente importante na perspectiva dos mesmos. Portanto, estas reuniões foram consideradas como um teste do plano, pois esclarecemos a sua utilidade, demonstramos a sua adaptabilidade e fizemos alterações.

Ao final desse processo, o material completo se refere a: um documento em pdf, slides powerpoint de contextualização das atividades e ficha de avaliação. Vale ressaltar que por ser destinado a um agrupamento de escolas portuguesas tentamos executar toda parte escrita do plano em português de Portugal.

O documento em pdf foi dividido em três partes principais, com os seguintes propósitos: formatar um conteúdo basilar (físico e digital) sobre os temas da desinformação e da literacia midiática, que possa fazer parte da consciencialização e sensibilização de professores do ensino básico e secundário sobre os temas; criar atividades estruturadas, flexíveis e de fácil aplicação com todos os recursos necessários para práticas pedagógicas envolvendo os temas principais referidos; listar recursos sobre os temas envolvidos que possam: contribuir para os objetivos anteriores; apresentar, diversificar e especificar outros pontos relacionados.

Como podemos observar na figura 36, a primeira parte do documento se refere a uma parte teórica, com base no enquadramento realizado nesta investigação, que visa responder algumas das fragilidades encontradas nas entrevistas. Com isso, abordamos o que é a desinformação e porque este é um assunto urgente, assim como o que é a literacia midiática e porque ela é aliada neste enfrentamento. De forma simples e direta, os professores puderam encontrar os principais conceitos do cenário proposto, como: bolhas, desordem da informação e pós-verdade.

A segunda parte contempla respostas de como lidar com a desinformação, sugerindo uma breve reflexão sobre o nosso entendimento das mensagens transmitidas pelas mídias, a responsabilidade em publicar conteúdos e o que fazemos com as informações que consumimos. Reforçamos ainda a importância de estar atento e crítico a toda informação recebida e de tentar garantir uma qualidade relativamente ao consumo de informações, priorizando meios de comunicação fidedignos, profissionais qualificados e instituições competentes. Esta parte inclui também sugestões para abordagens em sala de aula, como por exemplo: ensinar habilidades de literacia midiática; enfatizar a importância do pensamento crítico e do conhecimento científico; abordar exemplos de desinformação; incentivar o debate e o diálogo e a diferença entre fatos e opiniões. Também foram disponibilizadas as principais dicas de como identificar uma informação falsa[95] e, além disso, seis propostas completas de atividades práticas, que serão detalhadas posteriormente.

As atividades propostas foram criadas com base nos pilares da literacia midiática e/ou nas entrevistas aprofundadas com professores do ensino básico e secundário e/ou em atividades já realizadas por outras instituições. Todas as atividades recomendadas no material de apoio foram criadas para aplicação em sala de aula, tal como para serem pontos de partida para reorganizar atividades já existentes e incentivar

[95] Disponível em: https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/ATAG/2017/599386/EPRS_ATA(2017)599386_PT.pdf

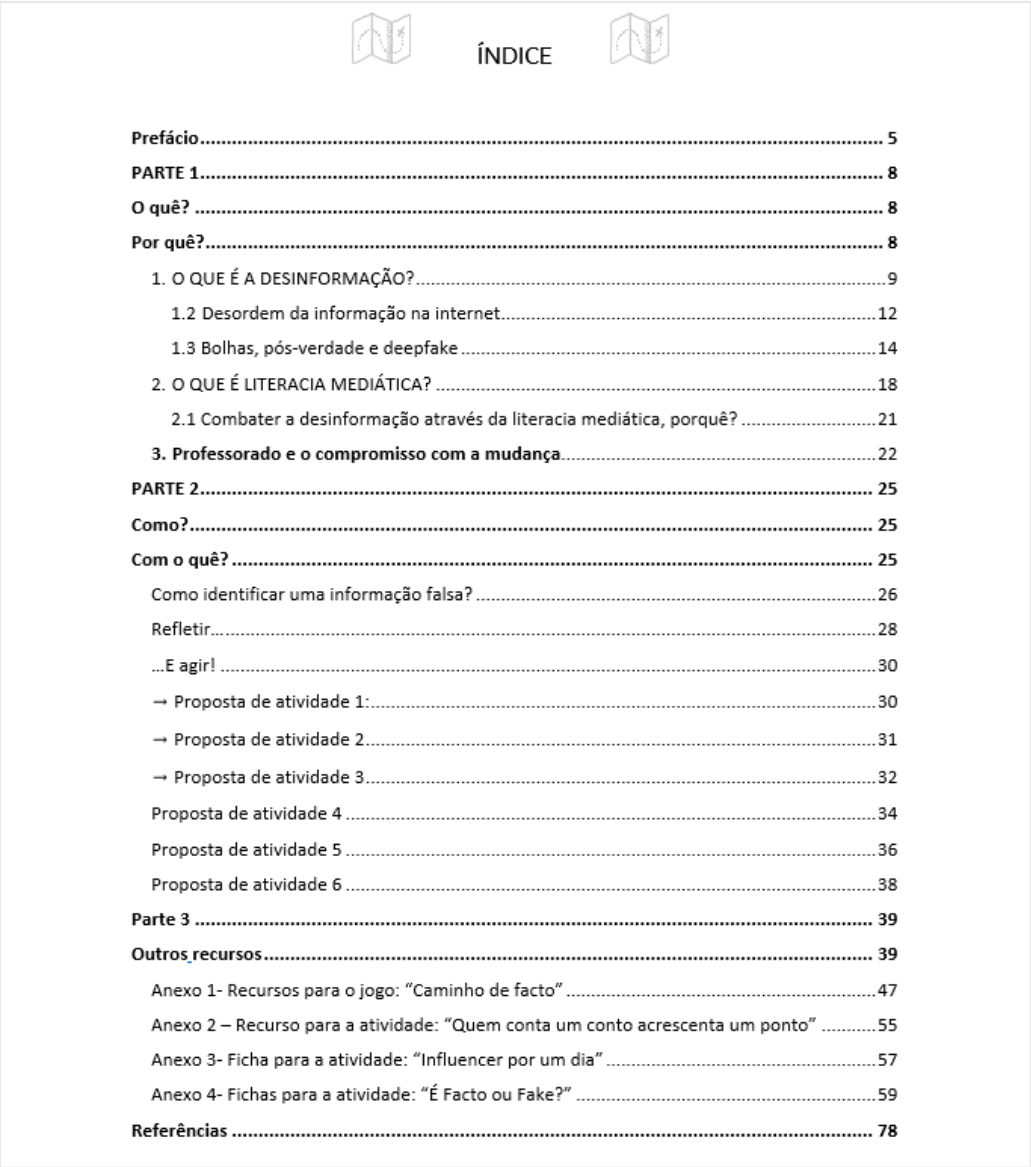
novas ideias e dar a entender que é possível tratar do cenário proposto da desinformação de forma simples e, principalmente, direta ou indiretamente.

A terceira e última parte do pdf, se refere aos anexos (complementos e fichas para as atividades) e a uma lista diversa de recursos disponíveis online (anexo 6): como link de ferramenta para descobrir a origem de imagens ou para descobrir quem criou determinado site; formações online e gratuitas; documentos com variados temas como ciberbullying e kit para combater a desinformação; listagem de plataformas com conteúdos relacionados com a desinformação e LM como a European Digital Media Observatory (EDMO)[96] e o Observatório social para a análise da desinformação e das mídias sociais (SOMA)[97]; recursos para aulas com listas diferentes para documentos, vídeos e jogos. Ou seja, esta última parte foi dedicada a auxiliar os professores a desenvolver mais conhecimento dentro do tema e ter novas ideias para aulas. Esta foi uma alternativa encontrada para incentivar ainda mais autonomia e criatividade dos professores (Posetti et al., 2019). No documento físico entregue nas três bibliotecas do agrupamento, esta lista foi colocada como um QRcode para acesso por telemóvel, que funcionou até o final do ano letivo.

[96] Disponível em: https://edmo.eu/
[97] Disponível em: https://www.disinfobservatory.org/

Figura 36

Índice do material de apoio criado



ÍNDICE

Prefácio **5**
PARTE 1 ..... **8**
O quê? **8**
Por quê? **8**
1. O QUE É A DESINFORMAÇÃO? 9
1.2 Desordem da informação na internet 12
1.3 Bolhas, pós-verdade e deepfake 14
2. O QUE É LITERACIA MEDIÁTICA? 18
2.1 Combater a desinformação através da literacia mediática, porquê? 21
3. Professorado e o compromisso com a mudança 22
PARTE 2 ..... **25**
Como? **25**
Com o quê? **25**
Como identificar uma informação falsa? 26
Refletir 28
...E agir! 30
→ Proposta de atividade 1: 30
→ Proposta de atividade 2 31
→ Proposta de atividade 3 32
Proposta de atividade 4 34
Proposta de atividade 5 36
Proposta de atividade 6 38
Parte 3 ..... **39**
Outros recursos **39**
Anexo 1- Recursos para o jogo: "Caminho de facto" 47
Anexo 2 – Recurso para a atividade: "Quem conta um conto acrescenta um ponto" 55
Anexo 3- Ficha para a atividade: "Influencer por um dia" 57
Anexo 4- Fichas para a atividade: "É Facto ou Fake?" 59
Referências **78**

6.1.2 As atividades

Como vimos no tópico anterior, propomos atividades completas para serem colocadas em prática em sala de aula. Para isso, como em atividades sugeridas por (Posetti et al., 2019), dividimos o desenvolvimento delas em dois momentos: um contexto teórico e a parte prática. No entanto, em todas as dinâmicas, programamos o andamento de ambas as partes, teórica e prática, em uma única sessão devido a disponibilidade da escola/professores.

Antes de percorrer pelas atividades, referimos que ao total o documento dispõe de seis delas, sendo que a 1, a 2 e 3 são recomendadas para o 1º e para o 2º ciclo, já as atividades 4, 5 e 6 são recomendadas para o 3º ciclo e o 10º ano do ensino secundário. Ainda assim, propositalmente, com pequenos ajustes,

todas as atividades podem ser adaptadas a diferentes ciclos de ensino e a diversos temas. Cada atividade contém um quadro de informações gerais sobre: sugestão de nível de ensino a qual a atividade é direcionada, aprendizagens associadas, objetivos, estratégias/tarefas (passo a passo para a execução), recursos (necessários para executar a atividades) e notas importantes (observações sobre o desenvolvimento da atividade). Junto com este arquivo em pdf, foi enviado um arquivo em PowerPoint com introdução de algumas das atividades para facilitar a explicação dos propósitos e da atividade em si.

Proposta de atividade 1: Jogo "Caminho de facto"

Este é um jogo destinado a tratar das diferenças entre opinião e fato, algo sintomático da desinformação e da pós-verdade (Chinn et al., 2021). Foi estruturada uma dinâmica (figura 37 e 38) inspirada na sugestão do Plano de Intervenção Cidadãos Competentes em Leitura e Escrita (PICCLE) e do Obeservatório Media, Informação e Literacia (MilObs)[98] seguindo a lógica de *edutainment* (entretenimento educativo) (Posetti et al., 2019), de forma lúdica e adaptável. De forma lúdica, pois esse é um jogo de tabuleiro que coloca dois times adversários para desvendar o caminho composto apenas por fatos até o castelo de Guimarães e de forma adaptável, devido as possibilidades das questões.

As perguntas do jogo são de cunho geral e foram separadas em três níveis de acordo com o grau de dificuldade, seguindo assuntos diversos do currículo escolar dos 1º e 2º ciclos apresentados em aulas do programa "#estudoemcasa"[99], uma parceria da RTP com o ministério da educação. A intenção das perguntas prontas é a de agilizar e facilitar o trabalho do professor, mas o jogo deixa em aberto as questões e sugere também que o professor faça as suas próprias, coloque um tema que considere relevante ou que possa auxiliar na aprendizagem e revisão de assuntos da própria disciplina. O jogo também inclui um dado diferenciado e um conjunto de desafios para o tornar mais apelativo aos alunos. As figuras de 39 e 40 demonstram partes dos recursos disponíveis para esta atividade.

[98] Disponível em: https://milobs.pt/wp-content/uploads/2022/06/Fato-ou-opini%C3%A3o.pdf
[99] Disponível em: https://www.rtp.pt/play/estudoemcasa/

Figura 37

Enunciado da proposta de atividade 1 "jogo: caminho de fato"

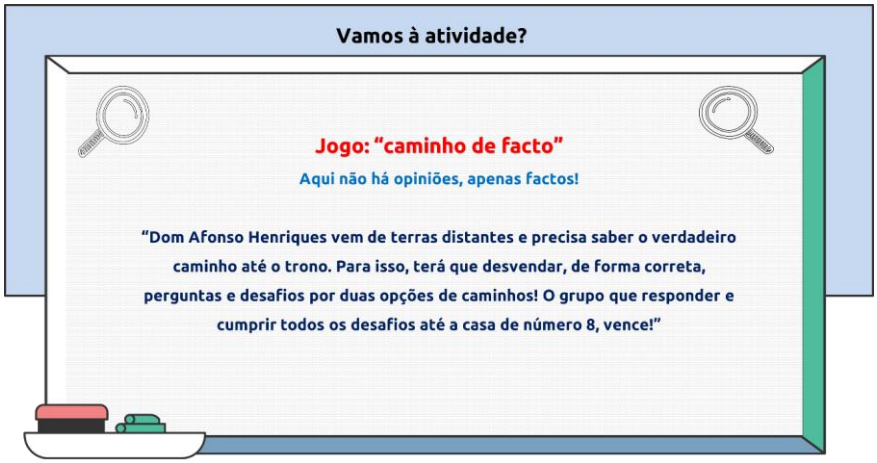


Figura 38

Indicações gerais da atividade 1

Atividade:	Jogo: "caminho de facto"
Nível de ensino (sugestão):	1º e 2º ciclos
Aprendizagens associadas:	Trabalho em equipa, pensamento crítico, gestão de tempo, conhecimento geral, compreensão da diferença entre facto e opinião
Objetivos da atividade:	Responder questões de forma correta e vencer desafios para "chegar" ao castelo de Guimarães
Estratégias/tarefas:	A diferença entre os factos e a opinião é imprescindível para a compreensão de ideias, dos pontos de vista e da ciência. Este é um jogo de perguntas e respostas de conhecimento geral, sendo que a ideia é que as respostas corretas se tratam de factos e não de opiniões. A turma é dividida em 2 grandes grupos e a cada pergunta os alunos devem discutir por segundos, em grupo, para responder. A cada pergunta certa andam uma casa. Para acrescentar um pouco mais de dinâmica, o jogo inclui alguns desafios. Os desafios devem ser cumpridos em até 20 segundos, se o grupo acertar permanece onde está, caso contrário volta uma casa. 1- Apresente os slides ppt que contextualizam a atividade; 2- Deixe a imagem do "tabuleiro do jogo" no quadro (último slide da atividade) para que todos possam observar durante a partida e/ou imprima um tabuleiro para cada grupo (2). Imprima também o dado e monte. 3- Divida a turma em 2 grupos: A e B, sendo que os alunos devem permanecer sentados. Cada grupo escolhe 1 representante para jogar o dado. 4- Conte a história do jogo: Dom Afonso Henriques vem de terras distantes e precisa saber o verdadeiro caminho até o trono. Para isso, terá que desvendar perguntas e desafios por duas opções de caminhos! O grupo que responder e cumprir todos os desafios até a casa de número 8, vence!
Recursos:	Slides powerpoint + Anexo 1
NOTAS IMPORTANTES:	A- As perguntas propostas podem ser alteradas, assim como os desafios, de acordo com temas de aulas; B- O dado do jogo não é um dado convencional, portanto para jogar é necessário utilizar o dado que está no anexo 4; C- Os níveis das perguntas e dos desafios variam, a professora decide o que irá perguntar; D- Se cada grupo estiver com um tabuleiro, os alunos podem marcar as casas que andam. Caso opte por projetar o tabuleiro e não distribuir para os grupos, marque as casas que os grupos andam no quadro.

Figura 39

Tabuleiro do jogo

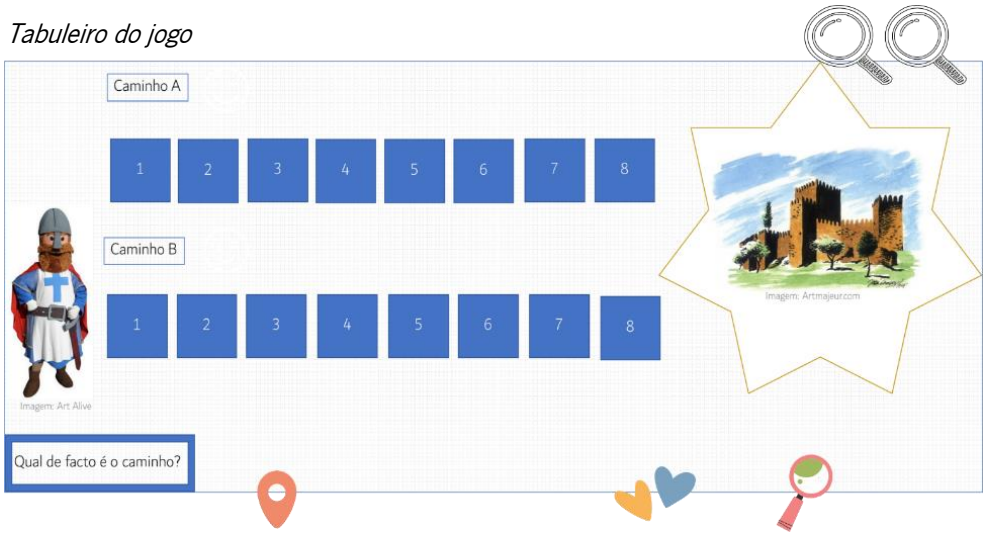
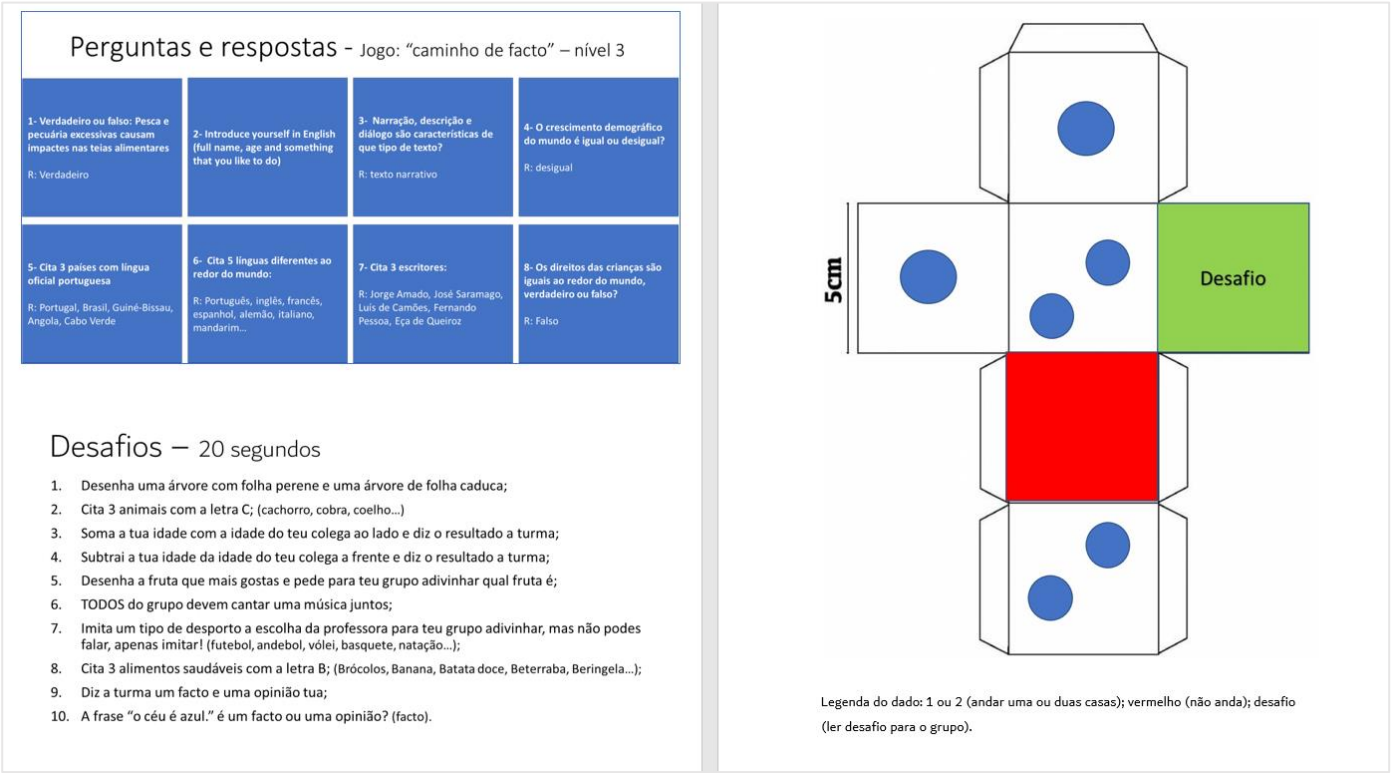


Figura 40

Perguntas do nível 3, desafios e dado do jogo



Perguntas e respostas - Jogo: "caminho de facto" – nível 3

1- Verdadeiro ou falso: Pesca e pecuária excessivas causam impactes nas teias alimentares R: Verdadeiro	**2- Introduce yourself in English (full name, age and something that you like to do)**	**3- Narração, descrição e diálogo são características de que tipo de texto?** R: texto narrativo	**4- O crescimento demográfico do mundo é igual ou desigual?** R: desigual
5- Cita 3 países com língua oficial portuguesa R: Portugal, Brasil, Guiné-Bissau, Angola, Cabo Verde	**6- Cita 5 línguas diferentes ao redor do mundo:** R: Português, inglês, francês, espanhol, alemão, italiano, mandarim...	**7- Cita 3 escritores:** R: Jorge Amado, José Saramago, Luís de Camões, Fernando Pessoa, Eça de Queiroz	**8- Os direitos das crianças são iguais ao redor do mundo, verdadeiro ou falso?** R: Falso

Desafios – 20 segundos

1. Desenha uma árvore com folha perene e uma árvore de folha caduca;
2. Cita 3 animais com a letra C; (cachorro, cobra, coelho...)
3. Soma a tua idade com a idade do teu colega ao lado e diz o resultado a turma;
4. Subtrai a tua idade da idade do teu colega a frente e diz o resultado a turma;
5. Desenha a fruta que mais gostas e pede para teu grupo adivinhar qual fruta é;
6. TODOS do grupo devem cantar uma música juntos;
7. Imita um tipo de desporto a escolha da professora para teu grupo adivinhar, mas não podes falar, apenas imitar! (futebol, andebol, vólei, basquete, natação...);
8. Cita 3 alimentos saudáveis com a letra B; (Brócolos, Banana, Batata doce, Beterraba, Beringela...);
9. Diz a turma um facto e uma opinião tua;
10. A frase "o céu é azul." é um facto ou uma opinião? (facto).

Legenda do dado: 1 ou 2 (andar uma ou duas casas); vermelho (não anda); desafio (ler desafio para o grupo).

Proposta de atividade 2: “As emoções do outro importam!”

Também indicada para os 1º e 2º ciclos, a segunda proposta de atividade recebeu o título de “As emoções do outro importam!”. As emoções são um ponto importante para o cenário da desinformação (Chinn et al., 2021; Willians, 2021) e dos novos caminhos que a LM percorre considerando este cenário (Cooke, 2018; Chaves & Melo, 2019). Este tema é também apontado como objetivo de uma das atividades da agenda de transliteracia (Pereira et al., 2018), assim como a empatia, tema relacionado, foi citado como um dos conhecimentos necessários abordado no referencial de educação para as mídias de Portugal, tanto na versão de 2014 (Pereira et al., 2014), como na de 2023 (Pereira et al., 2023).

Nesta atividade, a sugestão (figuras 41 e 42) é introduzir o que são as emoções buscando dinamizar a participação dos alunos no assunto ao passar um pequeno vídeo do filme de animação *Inside out* (2015) que, por sua vez, trata de cinco emoções de uma menina chamada *Riley* (o vídeo referido se encontra disponível nos slides ppt). Depois, o professor é convidado a definir duplas para que trabalhem juntas por alguns minutos e conversem entre si sobre as emoções dos seus pares. As duplas escrevem ou desenham, decisão do professor, sobre as três questões referidas no enunciado (figura 43) e depois apresentam a turma. Por fim, o slide contém uma música para o desfecho da atividade.

Figura 41

Indicações gerais da atividade 2

Atividade:	As emoções do outro importam!
Nível de ensino (sugestão):	1º e 2º ciclos
Aprendizagens associadas:	Criatividade, pensamento crítico, oratória, reflexão sobre emoções, empatia
Objetivos da atividade:	Escrever ou desenhar sobre emoções de um colega de turma
Estratégias/ tarefas:	Para lidar com a desinformação, alguns autores defendem que é importante treinarmos as nossas emoções, pois as emoções são constantemente usadas por todos os tipos de média para chamar nossa atenção. Nesta atividade os alunos poderão refletir sobre algumas emoções e pensar sobre as emoções do outro. 1- Apresente os slides ppt que contextualizam a atividade. Comece a falar um pouco sobre as emoções e a perguntar: "Sabe aquela sensação que tens quando brincas com teus amigos? As emoções são como ações que ocorrem em nosso corpo e mente quando algo nos acontece. Estas sensações diferentes, são chamadas de EMOÇÕES. As vezes são boas, as vezes nem tanto, mas todos nós as temos, é normal! O que podemos fazer para ajudar alguém que está triste ou com raiva? conversar, perguntar se precisa de ajuda ou dar um abraço se a pessoa quiser... 2- Após algumas respostas, mostre o vídeo das 5 emoções sentidas pela personagem do filme divertida-mente (o vídeo está no slide da atividade). 3- Peça para que os alunos formem duplas e dê 20 minutos para as duplas conversarem sobre emoções que sentem, com o objetivo de responder em desenho ou texto o seguinte: 1º ciclo: Cada aluno terá que fazer 3 desenhos sobre seu amigo: 1-"O que faz teu amigo ficar feliz?" 2-"O que faz teu amigo ficar triste?" 3-“Se teu amigo estiver triste ou com raiva, o que podes fazer para ajudá-lo?"; 2º ciclo: Peça para que cada aluno escreva num papel um único texto (no mínimo 2 parágrafos) sobre: 1-"O que faz teu amigo ficar feliz?" 2-"O que faz teu amigo ficar triste?" 3-“Se teu amigo estiver triste ou com raiva, o que podes fazer para ajudá-lo?"; 4- Depois: 1º ciclo: Peça para que cada aluno fale a turma sobre o que desenhou e comente com a turma 2º ciclo: Peça para que cada aluno leia em voz alta o que escreveu e comente com a turma. 5- Termine com a mensagem: "Devemos reconhecer e acolher as nossas emoções e as das outras pessoas, sempre sem faltar com respeito com ninguém!" e com música! (ver notas)
Recursos	Slides powerpoint

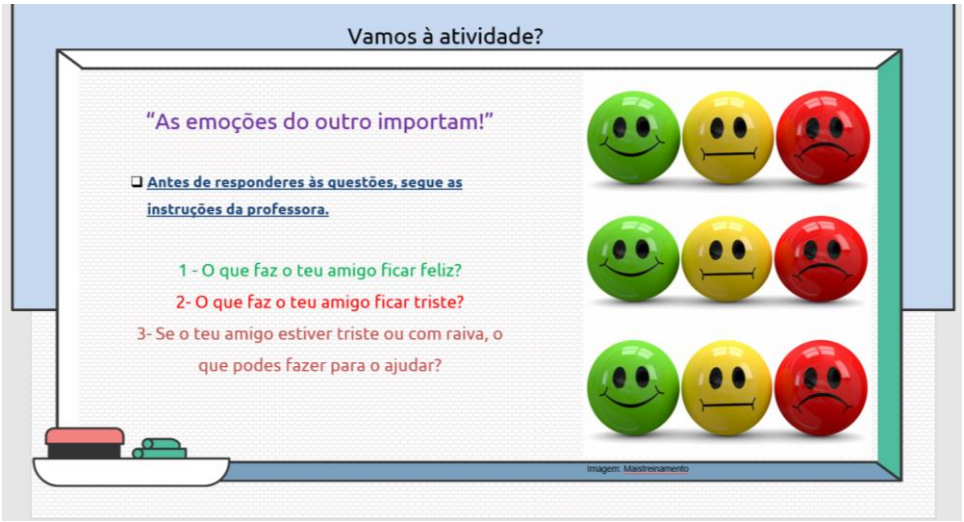
Figura 42

Outras indicações gerais para a atividade 2

NOTAS IMPORTANTES	A- Caso hajam respostas parecidas, poderá ressaltar que podemos ter semelhanças sobre o que nos faz sentir bem ou menos bem e em caso de respostas diferentes poderá ressaltar que é importante percebermos que cada pessoa pode ter razões diferentes para se sentir triste ou feliz e que temos que respeitar-nos acima de tudo. B - Esta atividade trabalha as emoções e pode reforçar as relações em sala de aula. Por isso, escolha uma das músicas já disponíveis nos slides da atividade para finalizar a atividade com um abraço coletivo entre os alunos e a professora.
	(para os mais novos) "Um milhão de amigos": https://www.youtube.com/watch?v=6L4gS6j-tel&t=140s&ab_channel=AldaCasqueiraFernandes
	ou da música: "Um Brinde à Amizade": https://www.youtube.com/watch?v=W8jaOQ639ds&t=26s&ab_channel=BossACTV

Figura 43

Enunciado da proposta de atividade 2 "as emoções do outro importam!"



Proposta de atividade 3: "Quem conta um conto acrescenta um ponto"

A terceira atividade, "quem conta um conto acrescenta um ponto", frase referida pelo entrevistado 11, é direcionada aos 1° e 2° ciclos e aborda o tema da distorção da informação, presente de várias maneiras no âmbito da desinformação (Volkoff, 2000). Com uma dinâmica simples e popular, o objetivo é abordar o tema da distorção da informação e da importância da fonte da informação. O powerpoint disponível

para esta atividade (figura 44) e as indicações gerais (figura 45), convidam o professor a falar sobre distorção das mensagens, ruídos e fontes de informação.

Figura 44

Principais slides da atividade 3

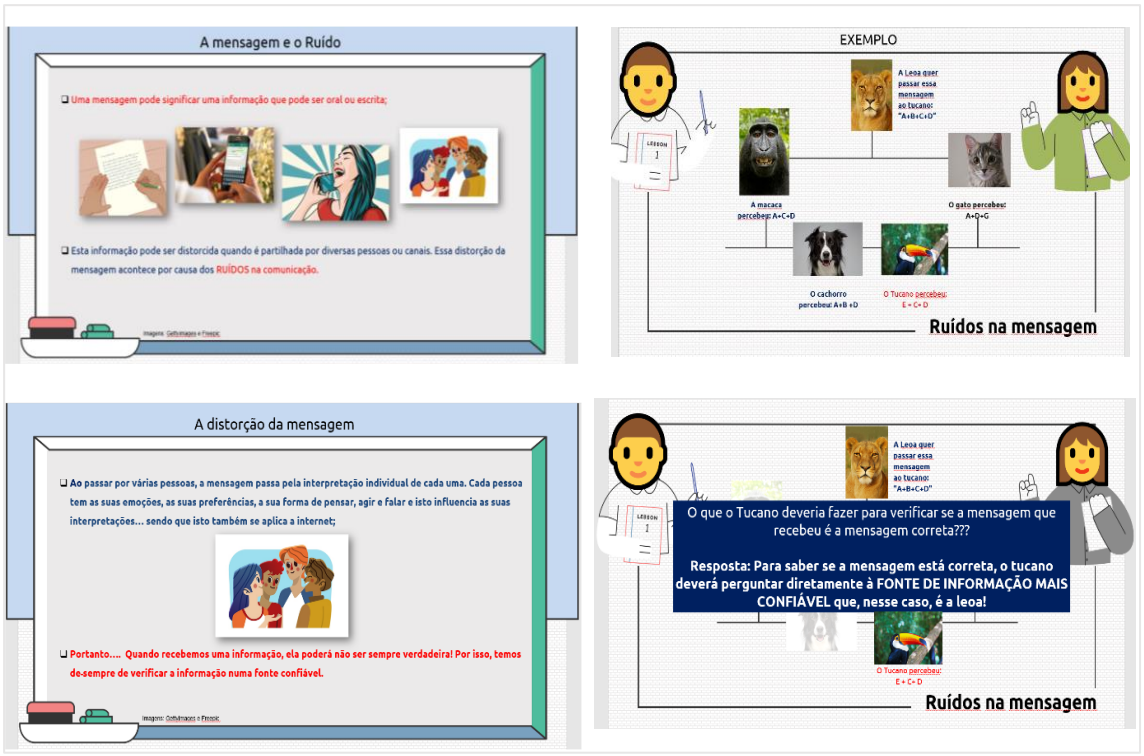


Figura 45

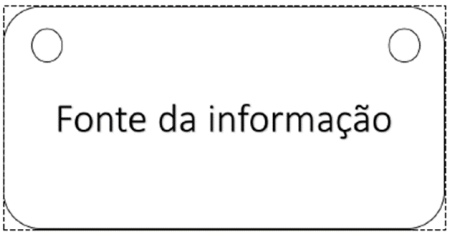
Indicações gerais da atividade 3

Atividade:	Desafio: "Quem conta um conto acrescenta um ponto"
Nível de ensino (sugestão):	1º e 2º ciclos
Aprendizagens associadas:	Habilidades de audição, compreensão, leitura, memória, trabalho em equipa, pensamento crítico sobre informações
Objetivos da atividade:	Desenvolver capacidade de compreensão e criar noção sobre fonte de informação
Estratégias/tarefas:	**A distorção das mensagens é um problema da comunicação que ganha mais força com a internet. Esta simples brincadeira poderá esclarecer aos alunos que uma informação pode ser distorcida ao ser repassada várias vezes e que para saber do facto, temos que ir a uma fonte de informação fidedigna.** **1- Apresente os slides ppt que contextualizam a atividade;** **2-** Divida os alunos em grupos (a partir de 5 participantes), podendo os colocar em linhas ou círculos. **3-** O aluno da ponta será a "fonte da informação". Para este aluno irá falar no ouvido ou pedir para que o aluno leia em voz baixa uma afirmação (poderá relacionar a afirmação com o tema da aula ou com o que achar relevante no momento). O mesmo aluno terá que falar, aquilo que leu ou ouviu, no ouvido do próximo aluno e assim sucessivamente; **4-** Ao chegar ao último integrante do grupo, este terá que escrever num papel o que ouviu ou falar em voz alta. Peça para o aluno "fonte da informação" confirmar se a afirmação é a mesma que recebeu ou não. Caso não, peça para que o aluno fonte revele a afirmação; **5-** O grupo que tiver mais títulos completos corretos, ganha o desafio.
Recursos	**Slides powerpoint + Anexo 2**
NOTAS IMPORTANTES:	**A-** Poderá definir o primeiro aluno para ser a fonte da informação com o dado e revezar o posto nas partidas seguintes. Este aluno pode ficar com uma placa (colada em local visível ou pendurada) para reforçar visivelmente a ideia de quem é a fonte da informação; **B-** O grau de dificuldade da afirmação poderá variar de acordo com a faixa-etária dos alunos, o professor poderá definir o que melhor se enquadra, sendo que este desafio poderá ser adaptado a alunos mais novos do 1º ciclo. Caso seja inviável a escrita, basta dizer algo no ouvido do aluno da ponta e, no final, apenas verificar se chegou a mesma informação;

A indicação é que a professora divida os alunos em pequenos grupos e realize um sorteio ou defina um dos alunos para ser a "fonte da informação" (figura 46). Para este aluno a professora fala uma afirmação ou mostra uma frase escrita, que pode ser relacionada com o tema da aula, e este aluno irá repassar a informação para o colega ao lado (sem que os outros ouçam) e assim sucessivamente. O grau de dificuldade desse conteúdo poderá variar de acordo com a faixa-etária. O grupo que tiver mais títulos completos corretos, ganha o desafio.

Figura 46

Placa para o aluno fonte da informação



Proposta de atiadade 4: *"Influencer* por um dia"

Já a proposta de atividade quatro se refere a um desafio, para os 3º ciclos e os alunos do 10º ano, nomeado "*Influencer* por um dia". Esta foi uma tentativa de responder as preocupações dos professores entrevistados sobre a pouca prática de leitura dos alunos, que também é uma constatação feita pelo estudo: "Práticas de Leitura dos Estudantes dos Ensinos Básico e Secundário" (Lopes & Ávila, 2020). Com isso, a atividade une a leitura com o tema dos *influencers* digitais que, de acordo com os professores, é de interesse dos alunos.

O desafio é que em grupos os alunos produzam um vídeo de até três minutos sobre um livro lido pelo grupo. A atividade conta com uma introdução sobre a importância da leitura e sobre o que são os *influencers* (figura 47). O powerpoint inclui um vídeo sobre uma *influencer* digital desmascarada em uma *live*[100], ponto que pode ser utilizado para reflexão sobre quem são as pessoas nas redes sociais, conforme a atividade sugerida pelo "educamídia" do Instituto Palavra Aberta: "#RedesParaOBem: Quem é quem nas redes sociais"[101]. Além disso, o professor pode contar com uma ficha de trabalho (figura 48) pronta para entregar aos alunos sobre os passos e questões a serem respondidas. A sugestão é que o professor defina um tempo de semanas para a leitura do livro e produção do vídeo e que marque um dia para a apresentação. Além de mostrar o vídeo a turma, a sugestão é que no dia da apresentação os grupos expliquem sobre o processo de leitura e de produção do vídeo. Ao final, os grupos podem votar no vídeo que mais influenciou ou persuadiu para a leitura.

[100] Uma live é uma transmissão ao vivo realizada pela internet, onde o conteúdo é transmitido em tempo real para os espectadores.

[101] Disponível em: https://educamidia.org.br/plano-de-aula/quem-e-quem-nas-redes-sociais

Figura 47

Indicações gerais da atividade 4

Atividade:	Desafio: *Influencer* por um dia
Nível de ensino (sugestão):	3º ciclo e 10º ano
Aprendizagens associadas:	Trabalho em equipa, habilidade com ferramentas digitais, incentivo à leitura, pensamento crítico
Objetivos da atividade:	Produzir um vídeo sobre um livro
Estratégias/tarefas:	Esta atividade tenta unir um tema que agrada muito os jovens (*influencers*) com um tema que, por vezes, não lhes agrada tanto (leitura), sendo o segundo tema o protagonista da atividade de forma propositada devido a sua importância para o desenvolvimento crítico dos alunos. A atividade também promove uma reflexão sobre o mundo digital. 1- Apresente os slides ppt que contextualizam a atividade; 2- O desafio será criar um vídeo de até 3 minutos sobre um livro, que poderá ser definido pela professora ou não - o ideal será que cada grupo fique com um livro diferente. Os alunos poderão utilizar o próprio telemóvel para a gravação, desde que consigam passar o conteúdo para um PC; 3- Entregue uma ficha de trabalho para cada grupo (até 5 alunos), defina se o livro será escolhido por eles ou não (se não, determine um livro para cada grupo) e marque uma data para a apresentação dos trabalhos (vídeos) à turma. Sugere-se que a data seja marcada depois de 1 mês para que os alunos possam ler o livro ou caso seja um livro que já está a ser trabalhado, poderá marcar a apresentação para antes. 4- Os grupos precisam: - Ler o livro; Escrever o roteiro para o vídeo: O que querem falar? Onde? Como? Todos os integrantes vão participar do vídeo? Qual será a função de cada pessoa do grupo? Qual é a mensagem que querem passar? Qual o tipo de emoção que querem transmitir?; Gravar o vídeo; Apresentar a turma. 5- No dia da apresentação, chame cada grupo à frente da turma e passe o vídeo para todos. No fim do vídeo, pergunte como foi o processo de produção: Que mensagem queriam passar? Que emoção pretendiam transmitir? O que mais gostaram de fazer e o que menos gostaram? O que acharam do livro? Identificaram-se com algum personagem? 6- Depois de ter passado todos os vídeos, a turma poderá votar no melhor vídeo, sendo que os grupos não podem votar nos próprios vídeos. Que vídeo os cativou/influenciou mais a ler o livro? O grupo mais votado, será o vencedor do desafio!
Recurso	Slides powerpoint + Anexo 3
NOTAS IMPORTANTES:	A- Incentive a criatividade para a produção do vídeo! Cite exemplos: os alunos podem contar uma história, fazer uma cena, criar uma música, criar o conteúdo inspirado no seu youtuber/influencer favorito… deixe a imaginação deles fluir! O importante será, de forma criativa, incentivar à leitura;

Figura 48

Ficha de trabalho da atividade "influencer por um dia"

Ficha de trabalho: "*Influencer* por um dia"

A. O desafio será, em grupo, criar um vídeo de até 3 minutos sobre um livro, que será definido pela professora. Grupos de até 5 pessoas.

B. Debate com teu grupo o roteiro do vídeo. Para isso, responde às seguintes questões:

- O que querem falar?
- Onde?
- Como?
- Todos os integrantes vão participar do vídeo?
- Qual a função de cada integrante do grupo?
- Qual mensagem querem passar?
- Qual tipo de emoção querem transmitir?

C. Faz um vídeo de até 3 minutos seguindo o roteiro que planeaste. Podes usar o teu telemóvel e uma aplicação para a edição de vídeo;

D. Apresenta teu vídeo a turma na aula/data marcada pela professora

E. Após todas as apresentações, vota no vídeo que mais te sentiste influenciado a ler o livro (só não podes votar no teu próprio vídeo 😊);

NOTA 1: Sugestões de aplicações para editar o vídeo: Splice; InShot; Quik

NOTA 2: O nome do livro e ano e o nome do autor devem aparecer no início do vídeo.

Proposta de atividade 5: "É facto ou *fake*?"

A atividade 5, sugerida pra os 3° ciclos e 10° anos, chamada de "é facto ou *fake*" se trata do desafio clássico de desvendar a veracidade ou não de uma informação[102] (Grizzle, 2019). Para essa discussão e pesquisa estão disponíveis slides de introdução ao tema com dois exemplos (figura 49) de informações falsas e indicações de como pesquisar por fontes fidedignas[103]. Os professores podem estimular a reflexão sobre diversos temas sociais abordados durante as entrevistas por eles mesmos ou por importantes entidades como a UNESCO, (2022b). A atividade conta com várias fichas de trabalho com temas diversos, inclusive sensíveis, como crise climática, segurança na internet, terraplanismo, guerra na Ucrânia, negacionismo, uso excessivo de telemóvel e vacinas (exemplo na figura 50). As respostas das fichas de trabalho estão no quadro de informação geral da atividade (figuras 51 e 52) e servem para o professor ter a resolução completa do exercício. Nesta atividade os alunos podem ainda se desafiar entre os grupos com a ficha "Desafia teus colegas com um fato ou uma fake"(figura 53) (Posetti et al., 2019).

Figura 49

Exemplo 1 dos slides da atividade "é facto ou fake"



[102] Mais informações em: https://educamidia.org.br/api/wp-content/uploads/2019/12/MATERIAL_Desafio-Fake-News.pdf
[103] Mais informações em: https://www.internetsegura.pt/FakeNews

Figura 50

Ficha de trabalho 2 da atividade "é facto ou fake?"

FICHA DE TRABALHO – 2

A. Com base na afirmação que acompanha a imagem, procede à pesquisa dessa informação em, pelo menos, duas fontes distintas (vídeo, matérias em jornais online...)

B. Após a consulta de outras fontes, responde <u>com tuas próprias palavras</u>:

1. A afirmação que recebeste é facto ou fake? Porquê?
2. Por que escolheste essa fonte de informação?
3. Encontraste a mesma informação em fontes diferentes?

C. Apresenta as tuas conclusões à turma.



NOTA: Para fazeres a tua pesquisa, tem em conta o método SIFT, que se encontra exposto abaixo:



Metodologia SIFT de Mike Caulfield. Fonte: Check, Please! Starter Course

- PARE: Antes de qualquer coisa, calma, olhe para mensagem, leia e pense antes de partilhar ou perder o controlo.
- INVESTIGUE: Qual a fonte da mensagem? Qual a intenção dessa fonte? (informar, vender, influenciar?)
- ENCONTRE: Procure por outras fontes e verifique: há outras fontes com a mesma informação? Há fontes com informações distintas?
- RASTREIE: Há críticas a informação? Já encontrou a história por completo?

55

Figura 51

Indicações gerais da atividade 5

Atividade:	É facto ou fake?
Nível de ensino (sugestão):	3º ciclo e 10º ano
Aprendizagens associadas:	Trabalho em equipa, habilidades de pesquisa, procura de fontes fidedignas, pensamento crítico, aprendizagem sobre temas sociais diversos
Objetivos da atividade:	Pesquisar afirmações sobre temas sugeridos em fontes fidedignas e concluir se as afirmações são falsas ou verdadeiras
Estratégias/tarefas:	Num mundo globalizado com protagonismo do meio digital, cada vez mais é preciso ter habilidades de pesquisa para tentar evitar as consequências da desinformação. Nesta atividade os alunos poderão refletir sobre diversos temas sociais e melhorar a sua habilidade de pesquisa em fontes fidedignas. 1- Apresente os slides ppt que contextualizam a atividade; 2- Entregue uma ficha de trabalho para grupos de até 3 alunos ou o que se adequar melhor a sua turma e peça para que os alunos pesquisem aquela afirmação em, pelo menos, duas fontes distintas. Pode ser vídeo, matérias em jornais online...; 2 - Os alunos precisam responder às três questões da ficha de trabalho com as PRÓPRIAS PALAVRAS, não podem copiar e colar textos; 3 - Dê um tempo (15 minutos) para que os alunos possam pesquisar e apontar as suas próprias conclusões; 4 - Peça para que os grupos apresentem à turma a afirmação que receberam e respondam às três questões da ficha de trabalho. Observe as fontes de informação selecionadas e comente sobre elas. Foram sites fidedignos? Caso contrário, explique que não se pode confiar no site e dê outras opções de fontes. Poderá falar sobre os assuntos propostos nas fichas durante as apresentações ou criar debates sobre os temas. "O que acham sobre o tema?" "Já tinham recebido alguma informação falsa?" "Já sabiam que há pessoas que acham que a terra é plana? ou que não acreditam que o holocausto aconteceu?" "como podemos sensibilizar essas pessoas para acreditarem nos factos, na ciência?" E assim por diante… Observação: no anexo com os recursos da atividade a última ficha de trabalho é a "desafia os teus colegas com um facto ou uma fake" para fazer uma ficha manual (escrever um título, uma afirmação e colar figuras). Isto porque, outra variação da mesma atividade será pedir para que os próprios grupos criem fichas para desafiar outros grupos, sobre temas definidos previamente - ou não – o que se enquadrar melhor.
Recursos:	Slides powerpoint + Anexo 4

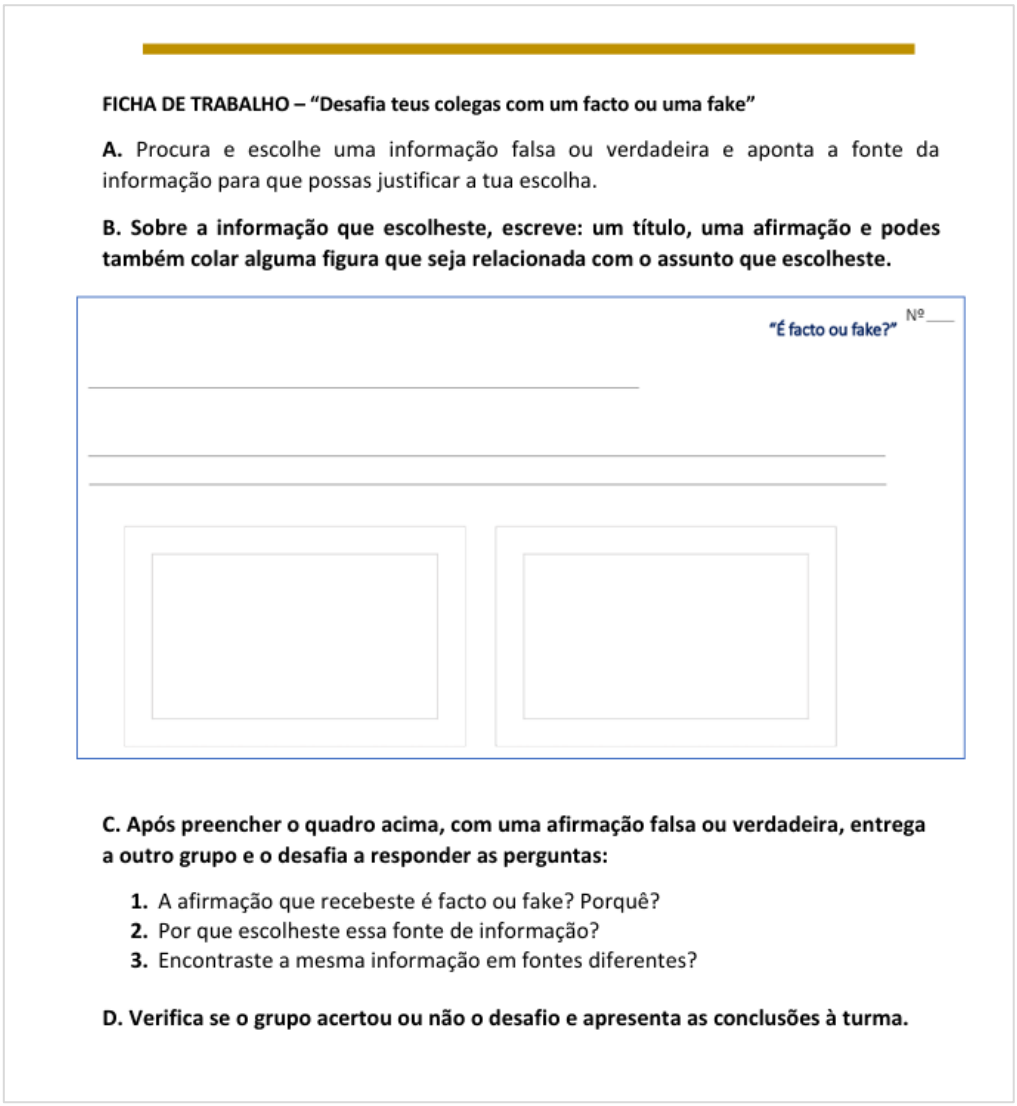
Figura 52

Respostas das fichas da atividade "é facto ou fake"

Respostas das fichas de 1 a 11:	(Atenção: Estas respostas são apenas guias, os alunos podem responder as questões com outras fontes. Inclusive podem abordar outros factos sobre o ocorrido. Quanto mais factos utilizarem para responder à questão, melhor!): 1- Fake - "estas imagens não foram captadas durante a presente guerra na Ucrânia. Datam de 2020 e retratam um cenário das filmagens de uma série de televisão ucraniana da produtora DRIU" (fonte: https://poligrafo.sapo.pt/fact-check/este-video-expoe-atores-a-fingiremque-sao-soldados-ucranianos-feridos-na-guerra); 2- Fake – "Pfizer não publicou o estudo que "sugere culpa da vacina contra a Covid-19" pelo surto de hepatite infantil. De acordo com a OMS, as hipóteses de um possível efeito adverso das vacinas "não se sustentam atualmente, já que a grande maioria das crianças afetadas não tinha recebido a vacina contra a Covid-19". (Fonte: https://poligrafo.sapo.pt/fact-check/pfizer-nao-publicou-estudo-quesugere-culpa-da-vacina-contra-a-covid-19-pelo-surto-de-hepatite-infantil) 3- Fake – O cantor Justin Bieber sofre de uma síndrome chamada "Ramsay Hunt" que não tem qualquer relação com a vacina da covid19. (fonte: https://observador.pt/factchecks/fact-check-justin-bieber-estadoente-por-causa-da-vacina-contra-a-covid-19/) 4- Fake – dados da OCDE de 2021 revelaram que as mulheres ganham a volta de 78% dos salários dos homens com as mesmas qualificações (fonte: https://www.rtp.pt/noticias/economia/ocde-mulheres-ganham-78-do-salario-dos-homens-com-as-mesmas-qualificacoes_n1349009) 5- Facto – fonte: https://www.fpcardiologia.pt/dia-nacional-naofumador/ 6- Facto - fonte: https://www.publico.pt/2020/02/11/p3/noticia/usoexcessivo-telemovel-redes-sociais-aumenta-problemas-mentais-jovens1903641 7- Fake – existem várias evidências científicas que comprovam a realidade do aquecimento global (fonte: https://poligrafo.sapo.pt/ambiente/artigos/no-mar-na-terra-no-ar-e-nasaude-efeitos-visiveis-e-previsiveis-do-aquecimento-global) 8- Fake – apesar de existir uma associação "Sociedade da Terra Plana", esta é apenas uma teoria da conspiração. (fonte: https://observador.pt/2017/11/24/a-terra-e-plana-ha-quem-acrediteque-sim/) 9- Facto - https://news.un.org/pt/story/2022/01/1777852 10- Facto - https://tvi.iol.pt/noticias/internacional/alicia-kozakiewicz/alicia-conta-como-foi-raptada-e-violada-por-um-amigoonline 11- Facto - https://observador.pt/2022/05/18/nylah-morreu-ao-tentarsuster-a-respiracao-tanto-tempo-quanto-possivel-mae-culpa-o-tik-tok/

Figura 53

Ficha de trabalho "Desafia teus colegas com um facto ou uma fake"



FICHA DE TRABALHO – "Desafia teus colegas com um facto ou uma fake"

A. Procura e escolhe uma informação falsa ou verdadeira e aponta a fonte da informação para que possas justificar a tua escolha.

B. Sobre a informação que escolheste, escreve: um título, uma afirmação e podes também colar alguma figura que seja relacionada com o assunto que escolheste.

"É facto ou fake?" Nº___

C. Após preencher o quadro acima, com uma afirmação falsa ou verdadeira, entrega a outro grupo e o desafia a responder as perguntas:

1. A afirmação que recebeste é facto ou fake? Porquê?
2. Por que escolheste essa fonte de informação?
3. Encontraste a mesma informação em fontes diferentes?

D. Verifica se o grupo acertou ou não o desafio e apresenta as conclusões à turma.

Proposta de atividade 6: "Debate: bullying e ciberbullying"

A última atividade proposta no material (figura 54) é um debate sobre bullying e ciberbullying, tema de preocupação de professores entrevistados. A ideia é que os professores passem dois *trailers* (os dos trailers estão disponíveis nos slides da atividade), que abordam o tema de formas diferentes. O primeiro inclui tópicos relacionados à aparência, aceitação, julgamentos e padrões, enquanto o segundo aborda o tema de bullying e ciberbullying de uma maneira mais incisiva com alusão a violência física e psicológica. Depois de assistir aos dois *trailers* os alunos são convidados a discutir sobre os temas e o professor tem a missão de incluir a opinião de todos na conversa.

Figura 54

Indicações gerais da atividade 6

Atividade:	Debate: "comportamentos adequados e inadequados no real e no digital"
Nível de ensino (sugestão):	3º ciclo e 10º ano
Aprendizagens associadas:	Capacidade de compreensão e escuta do outro, pensamento crítico, empatia
Objetivos da atividade:	Assistir a 2 trailers distintos de filmes de adolescentes e debater sobre bullying, cyberbullying e temas relacionados
Estratégias /tarefas:	O bullying e o cyberbullying são temas sensíveis que precisam ser tratados em sala de aula. Além das aprendizagens associadas a este debate, este também poderá ser um momento para perceber problemas, necessidades de intervenção e oferecer ajuda. 1- Para os alunos poderem ter maior interação entre eles, sugere-se colocar as cadeiras em círculo, como uma conversa. Todos devem participar e devem dar a sua opinião. 2- Trailer 1: Filme "Sierra Burgess É uma Loser" Questões a abordar: A atitude de Sierra se passar por outra pessoa na rede social é certa ou errada? Por quê? Se você fosse amiga de Sierra o que lhe diria para ela fazer e porquê? Você já tentou ser diferente para fazer parte de um grupo? Você já pensou que alguma pessoa era uma "seca", sendo que quando a conheceu percebeu que era alguém agradável? Por que julgamos as pessoas pelas aparências? Isso é certo ou errado? 3- Trailer 2: Filme "A girl like her" Questões a abordar: Identificam-se com algum personagem que apareceu no trailer? Alguém quer falar sobre isso? O bullying é comum na escola ou não? Por quê? Como seria a melhor forma de resolver a situação apresentada no trailer? Já viram uma situação semelhante à do trailer no mundo real? Fez algo para ajudar? Temos de intervir ou não em situações de bullying/cyberbullying? Porquê? 4- Termine o debate com duas mensagens principais: a importância de ter a coragem de ser você mesmo, pois assim teremos uma vida mais feliz; e a importância de reconhecer situações de bullying/cyberbullying, quem somos na situação e a quem pedir ajuda na escola (cite quem os pode ajudar). 5- Coloque este vídeo para todos verem e ouvirem: música "D8 - Vais Conseguir (Bullying)" : https://www.youtube.com/watch?v=S2Of5lzGfMU&t=41s&ab_channel=DiogoValente ou a música: Boss AC featuring Shout - "Tu És Mais Forte" - Official Videoclip: https://www.youtube.com/watch?v=Qc6QrEGiD_A&ab_channel=BossACTV
NOTAS IMPORTANTES:	A- Passe cada trailer duas vezes seguidas: Trailer 1: https://www.youtube.com/watch?v=rpRbmFcAnE&t=1s &ab_channel=NetflixBrasil Trailer 2: https://www.youtube.com/watch?v=iTUP8b_UKo&t=7s &ab_channel=RottenTomatoesIndie (poderá gerar legendas automáticas em português em configurações > traduzir automaticamente)

6.2 Implementação da ação

Ao final do segundo encontro para apresentação e revisão do plano com as professoras responsáveis, combinamos a distribuição de todo material entre os restantes professores em meados de abril de 2023, pós-Páscoa, para ser utilizado daquela data até o final do ano letivo. Com isso, no período acordado o material foi distribuído por email pelo próprio agrupamento e cópias físicas foram deixadas em exposição nas bibliotecas para consulta e requisição (figura 55). Todos os arquivos, inclusive os físicos, sublinhavam a necessidade de confidencialidade e, pedimos ainda que fosse reforçado o seu uso voluntário.

Em maio de 2023, depois de um mês do material devidamente distribuído e das cópias físicas estarem disponíveis nas bibliotecas das escolas, fomos avisados da aplicação das atividades. Doze professores aderiram esta fase, ou seja, apenas parte dos professores participantes das entrevistas optaram por utilizar o material. No entanto, os professores que decidiram utilizar o material proposto percorreram por todo conteúdo, o que foi de encontro ao pretendido.

Chegado o momento da observação das atividades, a apresentação da investigadora à turma foi como ouvinte da aula, se mantendo no canto da sala em posse de papel e caneta, sem realizar nenhuma intervenção. A interação da investigadora foi voltada unicamente para os professores, antes ou depois das atividades. Esses momentos serviam para esclarecer a não intervenção da investigadora durante a atividade, se havia alguma dúvida e se a professora havia visto todo material.

As atividades foram adaptadas a forma de ministrar aula de cada docente, por escolha deles e indicação da investigadora de que detinham total autonomia para com a utilização do material e, consequentemente, com as atividades. Isto gerou performances diferentes: a maioria dos professores utilizou os slides ppt de suporte, mas alguns não utilizaram; alguns utilizaram as atividades propostas para aprofundar sobre temas diversos (negacionismo, guerra, igualdade de gênero); outros utilizaram a atividade para abordar temas da própria disciplina; outros fizeram questões durante as atividades para conhecer mais os próprios alunos; a maioria seguiu o objetivo geral das atividades, mas moldou-as durante aplicação. Portanto, as atividades decorreram conforme combinado no primeiro encontro no agrupamento: adaptáveis às necessidades e a realidade dos professores e suas escolhas para com as turmas. Antes de abordar a experiência da observação da aplicação das atividades, acreditamos que seja importante demonstrar um resumo datado, na figura 56, do percurso qualitativo realizado no agrupamento.

Figura 55

Material físico exposto nas bibliotecas



Figura 56

Resumo do percurso qualitativo

Resumo do percurso empírico qualitativo			
Data	**Ação**	**Local**	**Objetivo/Atividade**
24/05/2022	Reunião 1	Biblioteca	Apresentação do projeto
14/06/2022	Reunião 2	Biblioteca	Apresentação do projeto revisto (inclusão do 10º ano)
27/09/2022	Reunião 3	Biblioteca	Apresentação do projeto para a dirigente do 1º ciclo
04/10/2022	Reunião 4	Zoom (online)	Angariação de professores do 2º e 3º ciclo
06/10/2022	Reunião 5	Sala de reunião da escola	Angariação de professores do 1º ciclo
06/10/2022 10/10/2022 11/10/2022 12/10/2022 13/10/2022 18/10/2022 25/10/2022 26/10/2022	Período das entrevistas		
23/02/2023	Reunião 6	Biblioteca	Demonstração da 1º versão do material (OA) e alteração com cooperação
22/03/2023	Reunião 7	Biblioteca	Apresentação do material alterado
28/04/2023	Distribuição do material de apoio (objeto de aprendizagem) para os professores		
17/05/2023	Aplicação de atividade	Salas do ensino básico	"As emoções do outro importam"
17/05/2023	Aplicação de atividade		"As emoções do outro importam"
22/05/2023	Aplicação de atividade		"As emoções do outro importam"
26/05/2023	Aplicação de atividade		"Jogo: caminho de facto"
01/06/2023	Aplicação de atividade		"É facto ou fake?"
01/06/2023	Aplicação de atividade		"Jogo: caminho de facto"
02/06/2023	Aplicação de atividade		"Quem conta um conto acrescenta um ponto"
02/06/2023 05/06/2023 06/06/2023	Aplicação de atividade		"Influencer por um dia"
05/06/2023	Aplicação de atividade		"Jogo: caminho de facto"
06/06/2023	Aplicação de atividade		"É facto ou fake?"
22/05/2023	Aplicação de atividade	Salas do ensino secundário	"Debate: comportamentos adequados e inadequados no real e no digital"
25/05/2023	Aplicação de atividade		"É facto ou fake?"
26/05/2023	Aplicação de atividade		"É facto ou fake?"
29/05/2023	Aplicação de atividade		"É facto ou fake?"
29/05/2023	Aplicação de atividade		"É facto ou fake?"
30/05/2023	Aplicação de atividade		"É facto ou fake?"
30/05/2023	Aplicação de atividade		"É facto ou fake?"
30/05/2023	Aplicação de atividade		"Debate: comportamentos adequados e inadequados no real e no digital"
31/05/2023	Aplicação de atividade		"É facto ou fake?"
31/05/2023	Aplicação de atividade		"É facto ou fake?"
02/06/2023	Aplicação de atividade		"É facto ou fake?"
02/06/2023	Aplicação de atividade		"É facto ou fake?"
07/06/2023	Aplicação de atividade		"Debate: comportamentos adequados e inadequados no real e no digital"
09/06/2023	Aplicação de atividade		"É facto ou fake?"
09/06/2023	Aplicação de atividade		"Debate: comportamentos adequados e inadequados no real e no digital"
12/06/2023	Aplicação de atividade		"É facto ou fake?"
13/06/2023	Aplicação de atividade		"Influencer por um dia"
jul/23	Devolução à investigadora da ficha de avaliação do objeto de aprendizagem preenchida pelos professores que aplicaram as atividades		
26/09/2023	Aplicação de atividade	Salas do ensino básico	"Influencer por um dia"
27/09/2023	Aplicação de atividade		"As emoções do outro importam"
27/09/2023	Aplicação de atividade		"As emoções do outro importam"

6.2.1 Principais reflexões como ouvinte das atividades

Atividade: "As emoções do outro importam"

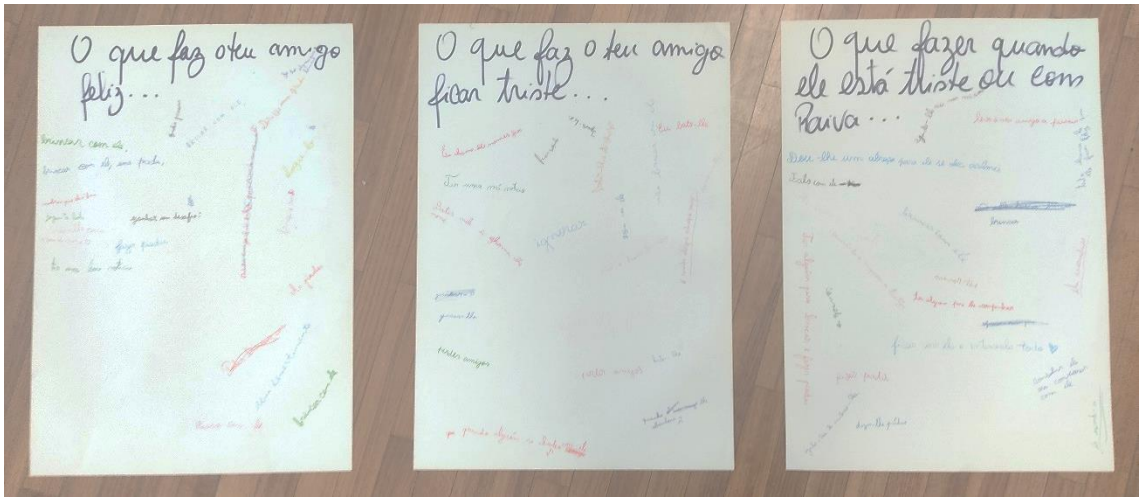
Todas as sessões dessa atividade foram aplicadas por uma única professora bibliotecária, com a professora titular presente. Entre as sessões, a professora que aplicava as atividades trazia feedbacks do uso do material e reforçava a autonomia como primordial, pois assim ela se sentia à vontade para atingir os objetivos operacionalizando a atividade de formas distintas, de acordo com a turma, com o dia, com o tempo e outras condicionantes do dia-a-dia dos professores.

A atividade começou sempre com a introdução das emoções com a utilização de exemplos dados pela professora, como "*quando a professora está zangada, como está aqui dentro da cabeça?*" ou "*quando estamos apaixonados, como é que está o nosso cérebro?*". Com essa interação a professora causava uma proximidade ao assunto e deixava a turma a vontade para partilhar pensamentos e experiências próprias. A professora também trazia situações atuais na introdução da atividade, sublinhando a importância de entender o outro ou conversar: "*Sabem como começam as guerras? Começa nas escolas, vai para casa, depois vai para rua, para a cidade e para o mundo! A guerra da Ucrânia e da Rússia continua porque eles não querem conversar!*"

Com uma proximidade já estabelecida e uma introdução sobre emoções feita pela professora, de formas diferentes em cada sessão, a professora passava o vídeo disponível nos slides de suporte da atividade. Em todas as sessões o grupo esteve atento e interessado e pareceu fácil para a professora introduzir a atividade proposta. Em seguida os alunos eram convidados a desenhar em folhas separadas sobre as emoções do amigo (o que faz o amigo ficar feliz?; o que faz o amigo ficar triste?; quando teu amigo está triste ou com raiva o que podes fazer para o ajudar?) e a conversar com o amigo do lado sobre estas emoções. Como as duplas eram formadas de acordo com a proximidade das carteiras, alguns conflitos ocorriam pela afinidade dos pares. Mas, estes conflitos foram pontuais e resolvidos pela professora levantando algo ainda mais interessante para a atividade em si, já que impulsionava alunos que normalmente não interagiam a se olhar e conviver de forma diferente. Ao final, cada dupla apresentou a turma seus desenhos e respondeu a toda turma as questões sobre o amigo. Em uma das sessões, depois da introdução da atividade, a professora decidiu fazer uma grande reflexão em grupo e colocou todos os alunos sentados no chão em circulo e uma folha para cada pergunta foi preenchida por todos, para depois ser afixada na sala (figura 57).

Figura 57

Aplicação da atividade "as emoções do outro importam"



O momento final sempre foi o mais utilizado pela professora para reforçar a importância de entender e respeitar as nossas emoções e as dos outros, saber ouvir e respeitar o próximo. Além disso, durante parte das apresentações, situações como conflitos, bullying ou histórias particulares dos alunos foram reveladas. Isto tornou este momento propício para as professoras conhecerem mais os alunos, se atentarem para certas situações e até resolverem algumas delas. Para terminar a sessão, as músicas propostas foram tocadas e todos envolvidos, menos a investigadora, aproveitaram com bastante energia o momento e o abraço coletivo sugerido, finalizando a atividade de forma positiva.

Atividade: "Jogo: caminho de facto"

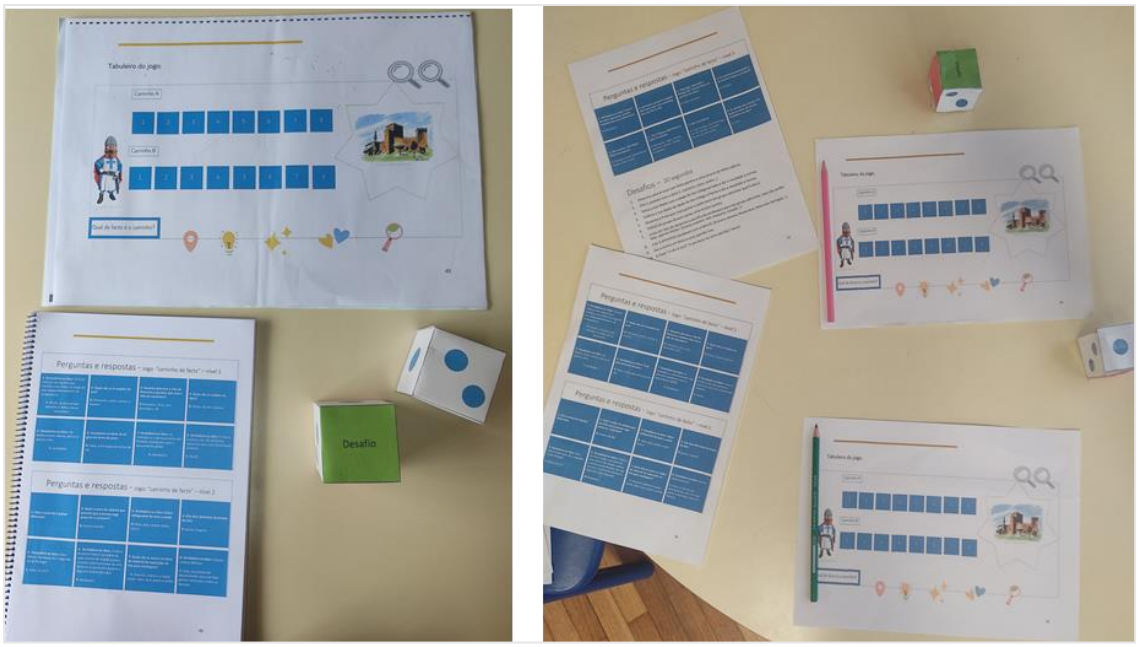
Este jogo foi aplicado por professores titulares, sendo desenvolvido de acordo com a proposta sugerida e com escolhas particulares dos professores (figura 58). Houve sessão que a professora utilizou os slides da atividade e, em seguida, projetou o jogo no quadro e dividiu os alunos em dois grandes grupos e explicou cada regra do jogo. Neste caso a interação entre os envolvidos se deu do começo ao fim da atividade, com participação na parte teórica e prática. Na parte teórica a professora aproveitou para explorar as capacidades de leitura dos alunos e de conhecimento de palavras como "crença". Na parte prática os times estiveram sempre com muita energia e envolvidos para responder corretamente às questões e aos desafios e a professora aproveitou a oportunidade e incluiu na dinâmica algumas questões da disciplina de história, pois os alunos teriam teste poucos dias depois. Portanto, a atividade terminou por ser utilizada também para revisar o conteúdo da disciplina.

Em outra sessão, o professor decidiu não utilizar o recurso de slide e fez uma breve introdução sobre opinião e fato. O professor optou por dividir a turma em dois grupos sentados ao chão explicou algumas

regras do jogo e a atividade foi conduzida em parte por decisões dos próprios alunos, como qual caminho iriam e que os grupos teriam que dar várias voltas em todo tabuleiro. Durante a realização da atividade, o professor destacou o ponto central da proposta pedagógica (a distinção entre opinião e fato), utilizando exemplos sensíveis. Entre eles, mencionou a existência de pessoas que negam o Holocausto, promovendo um momento de reflexão sobre o tema. Nesse contexto, o professor introduziu questões fundamentais, como "O que foi o Holocausto?" e "Quem foi Anne Frank?", relacionando o conteúdo ao livro que alguns alunos estavam lendo. Ao término do jogo, foi solicitado que os alunos apresentassem exemplos para ilustrar a diferença entre opinião e fato.

Figura 58

Material utilizado em sessões do jogo "caminho de facto"



O jogo funcionou bem em todas as sessões e seu objetivo principal foi atingido, apesar de certo desafio na gestão da brincadeira em si. De forma geral a dinâmica proporcionou grande envolvimento dos alunos e um espaço lúdico de aprendizagem para abordar temas diversos.

Atividade*: Influencer* por um dia

Este desafio foi muito bem aceito tanto pelos professores como pelos alunos. Utilizada por professores bibliotecários e titulares, a atividade foi desenvolvida de formas distintas e apesar de ser uma dinâmica indicada para o 3º ciclo e secundário, foi escolhida também por professoras do 2º ciclo (6º e 9º ano) do ensino básico.

Numa primeira turma do ensino básico o desafio foi realizado em três aulas seguidas e adaptado a realidade da turma. A primeira aula serviu para a contextualização da atividade e reunião dos grupos. Os grupos, de três, quatro ou cinco alunos, definiram um livro e planejaram todo roteiro de forma escrita antes da gravação, condição imposta pela professora que, por sua vez, deu suporte e leu todos os roteiros antes de liberar os grupos para a gravação. As gravações ocorreram pelas instalações da escola e foram feitas pelos celulares dos alunos. As dicas de aplicações para edição que foram sugeridas na ficha da atividade não foram utilizadas nem necessárias, pois a turma já estava acostumada a trabalhar com edição, inclusive este foi o motivo para a professora optar por fazer a atividade.

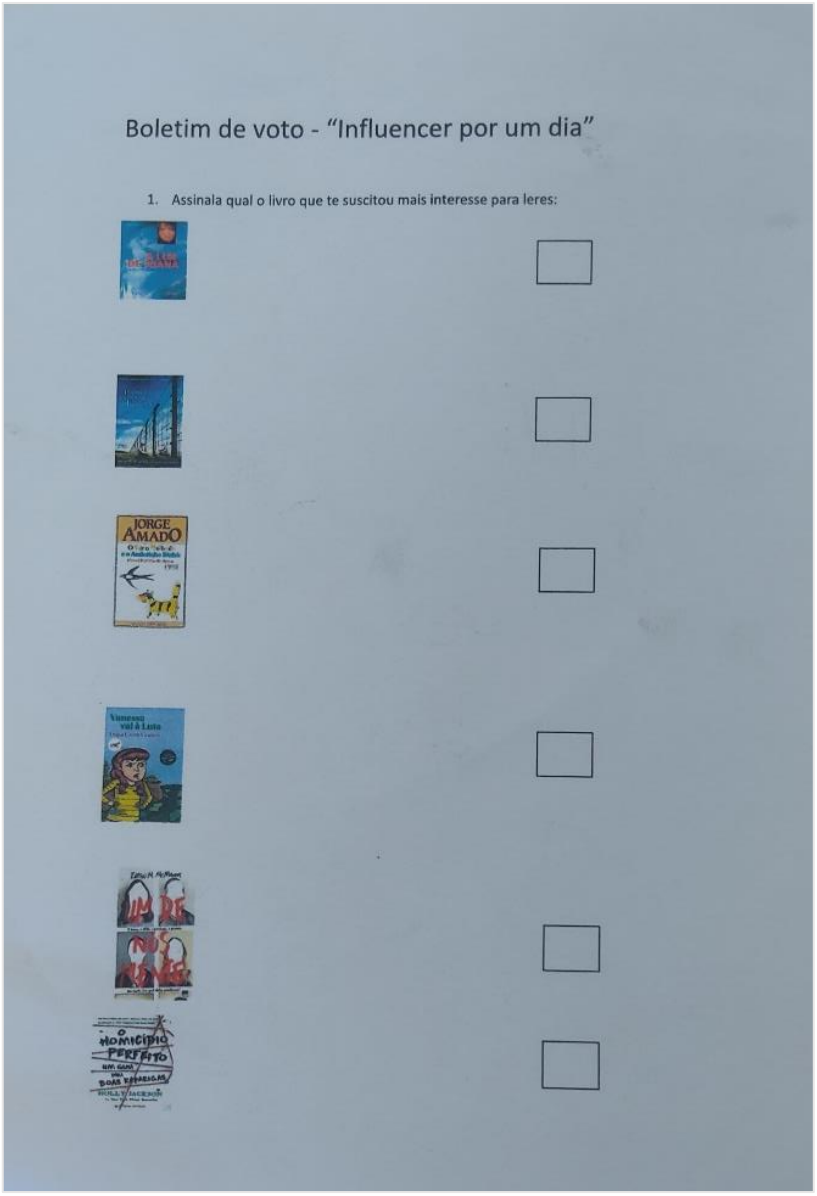
A edição do vídeo demorou mais do que a própria gravação, por isso a professora deixou terminarem ao final de semana e as apresentações passaram para a aula seguinte. Na apresentação, que durou duas aulas, os alunos foram convidados a irem a frente do quadro e falarem sobre o processo de produção do vídeo. A professora fez questões a cada elemento do grupo e passou o vídeo, realizando comentários ao final de todas as apresentações. Pontos positivos e pontos a melhorar de cada vídeo foram apontados por todos os envolvidos, professora e alunos, gerando assim uma discussão sobre os livros e a produção do vídeo.

Em outra turma do ensino básico, a professora deu a indicação do desafio para os grupos e na aula de apresentação, assistida pela investigadora, introduziu o tema dos influencers e questionou aos alunos sobre quem os influenciava trazendo um texto que constava no manual de português dos alunos, com o título "Por que gostamos tanto de imitar os outros?". A professora aproveitou para ressaltar a importância da leitura e falar livros que os alunos já tinham lido, questionando especificidades como "*Qual a história desse livro?*" e "*Dê-me um exemplo de um personagem*". Depois da parte teórica da aula, a professora convidou os grupos para apresentarem.

As apresentações dessa turma englobou seis livros distintos, que incentivaram a discussão e crítica. A professora abriu espaço para comentários ao final de cada vídeo, perguntando do processo para o grupo e questionando sobre a história para toda turma. Ao final houve uma votação de qual livro influenciou mais a leitura, a partir de uma folha de voto (figura 59), já preparada anteriormente quando os livros foram defindos.

Figura 59

Folha de voto da atividade "influencer por um dia" do 9º ano



No ensino secundário a dinâmica foi semelhante, sendo que a atenção foi mais voltada ao desenvolvimento dos grupos, pois a professora utilizou a atividade como forma de avaliação. Nesse caso, a produção do vídeo e crítica a leitura valiam pontos para a disciplina de português.

Portanto, esta atividade se mostrou versátil e bem aproveitada pelos professores. Percebemos ainda que sua utilização não iria se restringir ao período de teste do material, já que as professoras deram indicações de outras formas de utilização com outras turmas e nos anos letivos seguintes.

Debate: "comportamentos adequados e inadequados no real e no digital"

Este debate proporcionou muita interação em sala de aula, opiniões diversas, escuta, revelações e experiências pessoais sensíveis. De maneira geral serviu para uma proximidade entre professores e alunos e para gerar um momento de reflexão e partilha de situações delicadas. Houveram alguns constrangimentos técnicos, como dificuldades com a internet e a legenda dos *trailers*, mas foram ultrapassados rápido e não atrapalharam o debate.

Como as demais atividades, os professores tiveram autonomia para desenvolver o momento de forma personalizada. Houve aula que a professora achou melhor relembrar no início aos alunos o conceito de debate, reforçando a importância de da participação de todos e outros que foram tratando da participação de todos durante a discussão.

Em todas as sessões, a participação dos alunos na discussão ocorreu com certa resistência no início e, depois de um tempo, ficavam à vontade para partilhar discutir. As professoras conseguiram criar um momento intimista e houveram muitas revelações de experiências particulares sensíveis relacionados com os *trailers* propostos.

Em uma sessão os alunos foram colocados em círculo, nas seguintes permaneceram sentados com a disposição normal das cadeiras da sala. Isto não alterou a interação, mas, talvez, a deixou mais tardia, pois as sessões que os alunos estavam sentados com a disposição normal de cadeiras foram as que demoraram mais para debater e a circulação da professora na sala também ficou menos dinâmica, ficando mais próxima de uns alunos do que de outros.

Além dos temas principais abordados nos *trailers*, em todas as sessões o debate serviu para levantar assuntos como: autoconhecimento, ditadura da beleza, padrões, julgar pela aparência, amizade, suicídio, depressão, discurso de ódio, ansiedade e segurança na internet.

Atividade: "É facto ou fake?"

Esta atividade foi a mais escolhida pelos professores para ser aplicada em sala de aula, gerou debate, em todas as sessões, sobre os temas das fichas, fazendo com que os docentes comentassem que voltarão a fazer a atividade no próximo ano letivo, inclusive com a outra sugestão da atividade (alunos criando fichas para desafiar os outros colegas). No entanto, a atividade foi desenvolvida com variação de acordo com cada professor que a aplicou.

Houve sessão em que o docente aproveitou para fazer algo diferente e levou os alunos até a biblioteca para explorar e realizar a atividade fora do ambiente de sala. Houve sessão em que a professora decidiu

focar mais na parte teórica tanto dos slides da atividade como do pdf, deixando menos tempo para a pesquisa proposta. Houve sessão que o professor utilizou do momento de apresentação para dar dicas e avaliar a postura dos alunos durante a apresentação, com dicas de oratória, postura e projeção da voz. Em outros casos os professores facultaram a maior parte do tempo para a pesquisa e apresentação dos grupos. Na apresentação das respostas, os temas de cada ficha foram debatidos com ênfase, principalmente igualdade de gênero, aquecimento global, segurança na internet e vacinas.

As fichas foram determinantes para as temáticas discutidas e funcionaram para o professor abordar a manipulação da informação e relembrar casos práticos relacionados. Em uma sessão em particular a ficha sobre "terraplanismo", foi recusada por um dos grupos de alunos, sob o argumento de não se sentirem confortáveis para falar do tema. O argumento não foi contestado pelo docente, que trocou a ficha e seguiu a atividade.

Nesta atividade em específico, como foi aplicada no ensino básico e no secundário, foi possível notar algumas diferenças na gestão da atividade para com os alunos. Em todas as aulas foi falado de manipulação da informação, dos propósitos de uma desinformação e de pesquisar de acordo com o método SIFT[104]. No entanto, foi possível notar que a explicação de como pesquisar era mais detalhada pelos professores do ensino básico. Já os professores do ensino secundário explicavam a parte de como pesquisar de forma mais geral, passando a ideia de que os alunos já tinham tal conhecimento, no entanto, foi supreendente observar que em muitas sessões desse grau os alunos tinham dúvidas sobre o que é uma fonte de informação.

6.3 Avaliação da ação

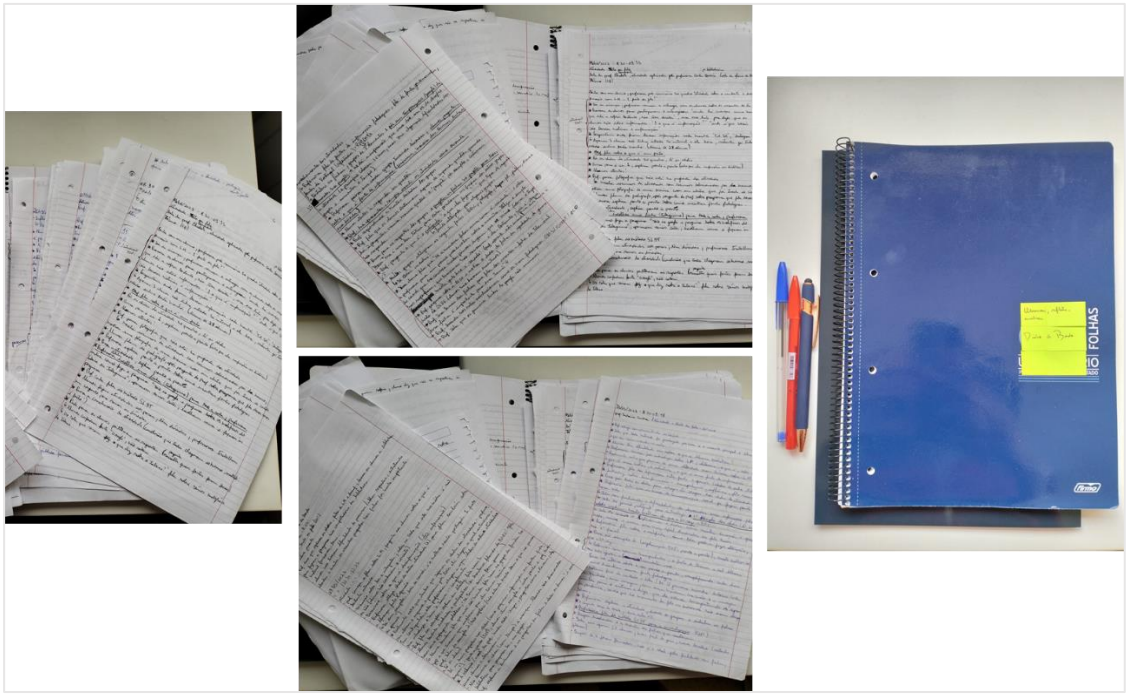
Para avaliar a ação fizemos o uso de duas vertentes avaliativas. Primeiro, a avaliação se deu através das anotações do diário de bordo (figura 60), construído do início ao fim do percurso qualitativo. Com isso, trazendo o olhar para reflexões do processo de observação da parte empírica do estudo, refletimos sobre o desenvolvimento dos professores nesse percurso.

A aplicação das ativiadades serviu como motivação para os professores observarem com mais atenção o material de apoio ou parte dele. Em alguns casos, a repetição de aplicação de uma mesma atividade, pareceu habituar ainda mais a importância do tema e/ou a sua relação com a desinformação.

[104] Mais informações em: https://blogue.rbe.mec.pt/formar-leitores-laterais-o-metodo-sift-2510474

Figura 60

Parte do diário de bordo



A facilidade e adaptabilidade do material foi fundamental para adesão e aplicação do mesmo. Com os recursos já prontos e uma linguagem direta, os professores se sentiram mais confortáveis para aplicar as atividades, já que foram sempre alertados da não participação da investigadora no processo. Se por um lado, em poucos casos, chegou a ocorrer uma insegurança para aplicação, por outro a autonomia foi um êxito completo para o bom desempenho das atividades e entendimento dos propósitos da mesma. Os professores ficaram livres para a aplicação e isso incentivou, por muitas vezes, a criatividade dos mesmos. Atividades foram reorganizadas, alteradas e melhoradas nesse processo, o que foi inspirador para a observação direta. Dessa forma, acreditamos que a autonomia foi um dos pontos essenciais para o bom desenvolvimento do material proposto.

No entanto, apesar de discussões importantes durante as aplicações das atividades, como os porquês da manipulação de notícias da guerra, a relevância das nossas emoções, o respeito ao diverso e os impactos da desinformação no mundo, consideramos que as sessões presenciadas foram desenvolvidas de forma pontual. Assim, reconhecemos uma falha no tempo e aprofundamento destinados a este tipo de atividade que incentiva a reflexão sobre o mundo a nossa volta. É preciso uma estratégia mais aprofundada, o que requer tempo e constância, algo complicado de gerir na realidade escolar com as obrigatoriedades dos conteúdos para os exames e outras adversidades.

Em termos gerais, avaliamos que os professores têm interesse em participar, criar, investigar e aplicar materiais ou atividades como estas, apesar de todo desafio do cotidiano da profissão. Presenciamos muitas das sessões com professores motivados, ainda que houvesse exaustão por razões diversas. Vimos ainda a vontade de professores em incentivar o crescimento humano dos alunos, preocupados com questões de cidadania e conscientes do seu papel essencial em sala de aula. Diante do exposto, do diário de bordo inferimos que a experiência da aplicação das atividades foi uma mais valia para os professores.

Com isso, buscamos entender que a aprendizagem docente se dá por várias vertentes diretas e indiretas. A título formal, encontramos na literatura as possibilidades de formação inicial e contínua na carreira docente em Portugal, sendo este um direito do professor. Mas, muito além disso, a aquisição de conhecimento atravessa práticas cotidianas da profissão e é, por isso, que Eraut, (2004) defende a aprendizagem informal como parte da docência.

O aprendizado não se limita ao institucional ou ao formal, não é confinado aos ambientes de treinamento (Eraut, 2004). Ele é fluido e muitas vezes mais impactante, pois acontece em contextos significativos e aplicáveis à vida real (Eraut, 2004). Isso é particularmente relevante em um mundo em constante transformação, onde a capacidade de aprender de maneira autônoma e adaptativa é fundamental (Eraut, 2004). Essa abordagem nos convida a refletir sobre como podemos incorporar práticas que apoiem e valorizem a aprendizagem informal nos ambientes educacionais e profissionais.

Tendo em consideração o lado subjetivo do diário de bordo (Simões et al., 2021) feito pela investigadora, para os professores avaliarem o material de apoio intitulado “Combater a desinformação: A literacia midiática como alicerce de intervenção" foi entregue uma planilha Excel para cumprir o papel de ficha de avaliação (figura 61). Esta ficha, entregue aos professores junto com o material de apoio, foi devolvida a investigadora no final do ano letivo de 2022/2023, após o uso do material e fim das aulas. Para sua construção, seguimos alguns critérios recomendados por Mussoi et al., (2010) como aspectos pedagógicos e técnicos. Com isso, optamos por incluir questões que possibilitassem respostas sobre a visão geral do material e outras que permitiram uma expressão mais ampla de cada “avaliador”.

Figura 61

Ficha de avaliação do material de apoio

Ficha de avaliação do material: "Combater a desinformação: a literacia mediática como alicerce de intervenção"						
Consentimento informado	**CONDIÇÕES: Ao responder essa ficha de avaliação, concorda que os dados sejam tratados de forma anónima e confidencial, pela investigadora principal, para fins exclusivamente académicos. Mais declara concordar com a participação voluntária neste estudo.**					
	Perguntas	**Respostas**				
Dados sociodemográficos	Disciplina(s) que leciona:					
	Nível que leciona (básico, secundário ou ambos?):					
	Ano (s) que leciona:					
	Anos de profissão:					
	Idade:					
	Gênero:					
	Frase / Escala	**1= Discordo totalmente**	**2= Discordo**	**3= Não concordo nem discordo**	**4= Concordo**	**5= Concordo totalmente**
Critérios pedagógicos (Por favor marque com o "X" a opção de 1 a 5 da escala para cada frase)	**A- De forma global, o material (parte teórica, atividades propostas, lista de recursos e slides) apresenta conteúdo contextualizado e coerente com os objetivos indicados na secção do "prefácio"**					
	B- O material se adequa ao uso de professores do Ensino Básico					
	C- O material se adequa ao uso de professores do Ensino Secundário					
	D- As atividades propostas são fáceis de aplicar e adaptáveis					
	E- O material está escrito de forma clara e coesa					
Critérios técnicos (Por favor marque com o "X" a opção de 1 a 5 da escala	**F- O design do material é agradável e interessante**					
	G- O material é fácil de usar e partilhar					
	H- O material combina na medida certa o uso de textos, imagens, recursos e propostas de atividades					
Utilidade para os professores (Por favor marque com o "X" a opção de 1 a 5 da escala para cada frase)	**I- O material serviu a professora/o professor para ESCLARECER e COMPREENDER aspetos da DESINFORMAÇÃO**					
	J- O material serviu a professora/o professor para ESCLARECER E COMPREENDER aspetos da LITERACIA MEDIÁTICA					
	K- O material é útil para criar/desenvolver atividades relacionadas com a desinformação					
	L- O material serve de suporte para criação de várias atividades					
	M- O material é útil para criar/desenvolver atividades relacionadas com a literacia mediática					
Questões abertas, por favor deixe a sua opinião, ainda que seja breve!	**Perguntas**	**Respostas**				
	1- Pensando na parte teórica, atividades propostas, lista de recursos e slides: o que **MAIS** utilizou?					
	2- Pensando na parte teórica, atividades propostas, lista de recursos e slides: o que **MENOS** utilizou?					
	3- Pensando globalmente no material: **o que precisa melhorar?**					
	4- Gostaria de fazer **qualquer outro comentário sobre o material?**					

As respostas fechadas dessa ficha de avaliação foram analisadas pelo SPSS e estatisticamente (figura 62) notamos a satisfação global dos professores sobre o material com alguns pontos interessantes.

Figura 62

Análise das respostas fechadas da ficha de avaliação

Estatísticas

		De forma global o material apresenta conteúdo contextualizado e coerente com os objetivos indicados na secção do prefácio	O material se adequa ao uso de professores do Ensino Básico	O material se adequa ao uso de professores do Ensino Secundário	As atividades propostas são fáceis de aplicar e adaptáveis	O material está escrito de forma clara e coesa	O design do material é agradável e interessante	O material é fácil de usar e partilhar	O material combina na medida certa o uso de textos, imagens, recursos e propostas de atividades	O material serviu a professora/o professor para ESCLARECER e COMPREENDER aspetos da DESINFORMAÇÃO	O material serviu a professora/o professor para ESCLARECER E COMPREENDER aspetos da LITERACIA MEDIÁTICA	O material é últil para criar/desenvolver atividades relacionadas com a desinformaçã o	O material serve de suporte para criação de várias atividades	O material é últil para criar/desenvolver atividades relacionadas com a literacia mediática
N	Válido	12	12	11	12	12	12	12	12	12	12	12	12	12
	Omisso	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Média		4,92	4,75	4,73	4,83	4,83	4,67	4,92	5,00	4,58	4,75	4,75	4,75	4,92
Mediana		5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00
Modo		5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
Erro Desvio		,289	,452	,467	,389	,389	,492	,289	,000	,669	,622	,452	,452	,289
Mínimo		4	4	4	4	4	4	4	5	3	3	4	4	4
Máximo		5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
Percentis	25	5,00	4,25	4,00	5,00	5,00	4,00	5,00	5,00	4,00	5,00	4,25	4,25	5,00
	50	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00
	75	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00

Destacamos os critérios técnicos como a facilidade de uso e a combinação de textos, imagens, recursos e propostas de atividades na medida certa foram alguns pontos mais positivos. Sendo isto também descrito no diário de bordo, como o feedback de uma professora depois da atividade ocorrida no dia 13/06/2023, que mencionou a quantidade de recursos e a mescla da parte teórica e prática como adequadas ao uso no seu dia a dia da profissão.

Por outro lado, mesmo com uma média positiva, a questão da serventia do material para esclarecer e compreender aspectos da desinformação foi a média mais baixa, revelando assim uma fragilidade. Cabe ainda referir que, apesar de ser um ponto a ser melhorado, podemos também questionar o tempo dos professores dedicados ao uso do material. Assim como nas entrevistas, a questão do tempo dos professores também surgiu muitas vezes nos apontamentos do diário de bordo. Para ilustrar, no dia 26/05/2023, em uma conversa informal antes da atividade, a professora relatou o cansaço pelo acúmulo de funções e a falta de tempo para trazer novidades para aula, se preparar nesse sentido e ler/usar todo material disponível.

Em atenção às respostas abertas, não obrigatórias, observamos alguns pontos. Primeiro, na questão sobre o que mais utilizaram, a maior parte dos professores responderam algo relacionado com as atividades: atividades específicas, powerpoint ou vídeo. Em segundo lugar, sobre o que menos utilizaram, alguns citaram a lista de recursos outros referiram que não consultaram as restantes partes do material, a não ser a atividade que aplicou, por falta de tempo. No aspecto do que precisa melhorar, parte dos professores deram sugestões para as atividades, como:

- → "*Na proposta da atividade 3 eu optaria por entregar a "fonte de informação" uma folha com uma notícia. A partir daí se desenvolveria a atividade.*";
- → "*A proposta de atividade 1- Jogo - "A caminho de facto" banco de questões deveria ser construído pelo professor titular, por vezes, de acordo com as diferentes áreas.*";
- → "*Como já referi, o material é muito interessante, mas seria muito positivo se houvesse mais exemplos dentro de cada atividade.*".

Por fim, os comentários sobre o material também foram diversos, como:

- → "*infelizmente um grupo de alunos (os que minimizaram a gravidade da temática) não se identificou, talvez apostar em materiais nacionais*";
- → "*O material foi muito bem escolhido e muito motivador*";

→ "*O material é diversificado e motivador, permitindo o tratamento da temática de forma diversificada. Para além disso, a sua estruturação dá liberdade ao docente para fazer adaptações, sem alterar os objetivos que subjazem a sua construção, o que é uma mais-valia.*"

.

Síntese final

Este capítulo tentou representar um percurso qualitativo construído com e para professores do ensino básico e secundário. Este caminho seguiu por rumos inesperados, mas procurou se manter com foco nos objetivos da investigação. Nos deparamos com a realidade do campo do professorado como exaustivo, saturado, mas, acima de tudo, esperançoso e capaz.

A elaboração e implementação do plano ocorreu com planejamento e cooperação de todas as partes envolvidas, desde o acolhimento do projeto, reuniões, marcação de entrevistas e da aplicação das atividades, o que tornou o processo dinâmico e único. Buscamos soluções exequíveis e tentamos atingir às expectativas do grupo participante, traçando uma linha de cooperação e escuta. Com isso, esta etapa esteve repleta de aprendizagem mútua.

O uso da técnica de observação direta e o diário de bordo foram essenciais para a captação da experiência, apesar de ser da visão única da investigadora e da subjetividade. Por esta razão, tentamos, assim como na averiguação da ideia, mesclar a avaliação com dados qualitativos e quantitativos. Assim sendo, a ficha de avaliação teve lugar significativo para observarmos a visão dos professores participantes do que esteve bem e o que esteve menos bem em todo o percurso.

Capítulo 7.

Apuração de todo percurso e recomendações

7.1 Considerações finais

Com esta investigação buscamos contribuir para uma visão sobre as práticas de desinformação e suas consequências. Teoricamente o fenômeno intriga pela sua desenvoltura ao longo de séculos, assim como pela sua força em anos recentes. O mundo digital passou a ser um meio de prosperidade para a desinformação, aumentando seu alcance e poder de manipulação. Optamos por focar nesse aspecto e nos deparamos com as mudanças na comunicação, a completa desordem informacional, a economia da atenção e a pós-verdade. Entendemos que o digital possibilitou o encontro de pares e um canal "público" de comunicação e expressão. Ao mesmo tempo, entendemos que são criadas redomas para grupos homogêneos, que se alimentam de conteúdos unilaterais, cercados por publicidade direcionada. Sendo assim, empresas têm interesse nessas redomas por encontrar nelas os públicos-alvo para seus produtos e serviços. Ficamos então atentos a parte substancial econômica que atravessa a desinformação.

Não queremos alegar que todas as bolhas do digital são baseadas em informações propositalmente falsas ou manipuladas, no entanto, entendemos que **a organização dessas bolhas e os interesses econômicos por elas fazem com que a desinformação seja menos importante.** Ou seja, pode haver circulação de conteúdos falsos, desde que haja engajamento dos perfis; pode haver circulação de conteúdos manipulados, desde que haja sucesso na promoção de produtos e serviços; em resumo: pode haver circulação de desinformação, desde que o conteúdo coopere para múltiplos interesses. Por esta razão, observamos também a intencional propagação de informações falsas para fins ideológicos e políticos.

Verificamos, por exemplo, o crescimento de discursos populistas na Europa e em outros continentes, que faz uso de desinformação e dá pistas do uso do digital para fomentar tais discursos. Por isso, concluímos que existe um caráter econômico e político ligados à desinformação e, por esta razão, **combater a desinformação significa proteger a democracia.** Queremos sublinhar o poder dos conteúdos da desinformação que circulam nas redes e engajam os utilizadores, para a publicidade

direcionada e para o jogo político. Consideramos que isto é o que mais clama por atenção nesta problemática. Dessa forma, vimos também implicações dessa conjuntura que contribuem para a necessidade da regulação das mídias digitais.

Começamos essa tese relembrando das eleições de 2016 nos Estados Unidos sob a luz de explanar uma inquietação, trabalhar sobre ela e encontrar um caminho para mitigar os seus efeitos. No entanto, estamos vivendo em um mundo completamente em mutação com as possibildiades da tecnologia e não sabemos claramente o que nos espera. Isto nos recorda que a Meta anunciou em 7 de janeiro de 2025[105] mudanças significativas na gestão das plataformas, sublinhando a intenção de garantir a liberdade de expressão dos usuários. Dentre as medidas estão o encerramento de checagem de fatos e a volta do que Mark Zuckerberg cita como "conteúdo cívico" que se refere à recomendação de assuntos políticos nas plataformas. Face ao que abordamos no primeiro capítulo dos eventos caóticos de processos eleitorais em 2016, 2018, de crise humanitária, de crise na saúde pública e de crise na comunicação, assistimos agora margem para novos mecanismos. Já sabemos da capacidade de manobras para impulsionar a desinformação, manipular a opinião pública e, consequentemente, mudar os rumos de uma nação. Contudo, temos pistas, por exemplo, de como a inteligência artificial tem se tornado uma ferramenta em potencial para a criação de desinformação (Loth et al., 2024), mas não sabemos exatamente o que as *big techs* têm desenvolvido para aprimorar esse âmbito. Só podemos admitir que certamente estarão mais preparados do que em 2016.

No livro já citado *La era del conspiracionismo: Trump, el culto a la mentira y el asalto al Capitolio*, Ramonet utiliza do exemplo da invasão do capitólio como espelho para sublinhar sua preocupação com a situação democrática do mundo (Ramonet, 2022). Quando escreveu o livro, o jornalista temia a possibilidade de volta de Trump ao poder, alegando que a invasão do capitólio, tentativa de golpe com apoio de Trump, falhou, mas “as redes sociais transmitem, vinte e quatro horas por dia, sete dias por semana, mentiras, enganos e teorias da conspiração...” (Ramonet, 2022, p. 33). Aqui estamos em 2025 com a posse do novo, outra vez, presidente dos Estados Unidos: Donald Trump[106]. Logo, **acreditamos que a luta pela liberdade de expressão nas plataformas é apenas uma cortina de fumaça para estratégias econômicas e políticas associadas aos interesses de quem as comanda.**

[105] Disponível em: https://g1.globo.com/tecnologia/noticia/2025/01/07/meta-sistema-de-checagem-de-fatos-e-notas-de-comunidade-como-no-x.ghtml
[106] Disponível em: https://pt.euronews.com/2024/11/06/donald-trump-e-o-47-presidente-dos-estados-unidos

Simultaneamente, esta cortina de fumaça dá voz a discursos populistas, racistas, xenófobos, homofóbicos, misóginos e violentos. Focando na xenofobia, percebemos que a crise imigratória no mundo se agrava cada vez mais. Os imigrantes são culpados por situações econômicas, sobrecarga de serviços públicos, aumento de violência e tantas outras falácias fortalecidas online. Relembramos situações práticas como a vitória de Donald Trump em Springfield, a cidade alvo da *fake news* que afirmava que os Haitianos comiam cães e gatos[107], e o aumento da narrativa anti-imigração na Espanha e em Portugal[108]. Por estas razões, compreendemos que estamos vivendo um período obscuro de crise humanitária. Estamos literalmente assistindo a discriminação crescer, assim como o ódio. Isto nos faz refletir que enquanto sociedade não aprendemos quase nada com nossos erros do passado. Não entendemos que o que antecedeu o holocausto, por exemplo, foi um processo lento de crise econômica, discriminação, incentivo ao ódio e violência? Aparentemente, não entendemos. Falhamos. Falhamos há décadas atrás ao nos deixar levar pela escalada de acontecimentos tenebrosos e estamos falhando novamente ao diminuir a importância de atitudes, decretos e discursos que estão em acensão. Ficaremos assistindo através das telas o presidente de uma das maiores potências mundiais tratando imigrantes como criminosos de alta periculosidade? Achamos que estamos fora da linha de frente? Não é connosco? Banalizaremos o mau tal qual a ideia de Hannah Arendt? Acreditamos que já estamos banalizando, mas ao vivo e a cores. Reforçamos, portanto, que **regular as plataformas digitais, com base nos direitos humanos e através de governos democráticos é inadiável,** assim como encontrar formas para aprendermos a enfrentar as manipulações as quais somos expostos a cada tela.

Diante de tudo, recorremos à educação, mais precisamente à educação midiática, para mitigar os efeitos desse fenômeno. O *outcome* da educação para as mídias ingressou nesta tese como uma habilidade útil e condicionante para os cidadãos. Estudamos as recomendações de autores e de órgãos da união europeia para entender que, para além das habilidades precisas para lidarmos com os meio de comunicação, **a literacia midiática é capaz de proporcionar uma autoproteção à desordem informacional do meio digital.** Percebemos que a razão para isto se dá pelo caráter multidisciplinar desta aprendizagem, capaz de abordar diversos temas de formas distintas impulsionando o pensamento crítico sobre técnicas e práticas da nossa sociedade.

[107] Disponível em: https://observador.pt/2024/11/09/trump-venceu-cidade-alvo-de-fake-news-sobre-haitianos-que-comiam-caes-e-gatos/
[108] Disponível em: https://www.lusa.pt/article/44300885

Sendo a comunicação a base para sermos considerados a "sociedade da informação" (Han, 2022), entendemos que existe um paradoxo na nossa forma de lidar com a comunicação ou com as informações. Evoluímos e apredemos a comunicar de formas diferentes, criamos meios para isso, produzimos parâmetros para distinguir informação de qualidade, mas passamos a descredibilizar as nossas próprias evoluções. Existe uma evidente dificuldade dos meios de comunicação tradicionais para reestabelecer a verdade de fato. Voltamos a cultivar e validar apenas as informações das nossas tribos, ficamos com medo da verdade de fato ou ela deixou de ser conveniente. Avançamos drasticamente na tecnologia, porém há uma espécie de nostalgia comunicativa que nos empodera ao nos dar espaço para falarmos o que for e, ao mesmo tempo, nos retrai no sentido de visão plural do mundo. **É nesse ponto que a literacia midiática se mostra mais precisa: em nos capacitar para entendermos a importância da crítica ao que vivemos e a fomentar que quanto mais nos fechamos em nossas tribos, menos nos desenvolvemos enquanto sociedade. Quanto mais não sabemos lidar com a desordem informacional, menos temos capacidade de distinguir o que é realidade e o que não é. Quanto mais envolvidos estamos na economia da atenção, menos temos controle emocional das nossas escolhas na vida *online* e *offline*. Ou ainda, quanto mais intolerantes ao diverso, menos somos capazes de evitar a pós-verdade.**

Por conseguinte, com o devido discernimento de que a responsabilidade de todos os problemas ou resoluções do mundo não passam apenas pela educação ou pela escola ou muito menos pelos professores, identificamos o campo escolar como um lugar adequado para o início do desenvolvimento da literacia midiática. É na escola que passamos parte significativa das nossas vidas, criamos e cultivamos relações, aprendemos sobre limites, matérias e sobre conviver em sociedade. Por isso, muitos autores defendem a construção da literacia midiática na escola pelo fato da escola ter uma parte de responsabilidade na formação de uma cidadania crítica. Entendemos, portanto, que **a escola é um membro de composição da cidadania e deve fazer uso da literacia midiática como apoio para a estruturação inicial e contínua de uma cidadania baseada em empatia, reflexão e crítica.**

Compreendemos ainda que as bibliotecas, como parte do espaço escolar, são essenciais para o desenvolvimento das ações escolares e, consequentemente, para o desenvolvimento dos alunos. Precisamente neste trabalho, as bibliotecas do agrupamento escolar participante foram fundamentais. O acolhimento do projeto se deu a partir de professoras bibliotecárias, algumas atividades decorreram na biblioteca, assim como interações com professores (apontadas no diário de bordo). Além disso,

analisamos nos inquéritos que dos poucos professores respondentes que participaram de formações sobre desinformação e/ou literacia midiática (cerca de 8%), o primeiro lugar entre as respostas foram formações promovidas pela Rede de Bibliotecas Escolares (RBE). Dessa forma, compreendemos que **as bibliotecas escolares são um espaço ativo: de aprendizagem, de escuta, de observação, de pesquisa, de reflexão e de apoio às responsabilidades e atividades que consideramos centrais no processo educativo.**

Em complemento ao universo escolar, estudamos a profissão do professor. Entendemos o seu papel como basilar, transformador e, ao mesmo tempo, repleto de desafios. Os professores são a condução do ensino e isso por si só se revela como razão principal da sua responsabilidade de traçar linhas de combate à desinformação em sala de aula. Portanto, sob esta constatação, essa investigação definiu os professores como protagonistas e fez uso das suas representações para diagnosticar e intervir em práticas pedagógicas.

Utilizamos técnicas de recolhas de dados quantitativas e qualitativas as quais demonstraram, de certa forma, uma complementariedade entre si. Verificamos, por exemplo, a convergência entre respostas como "por onde acedem às informações?", colocando a TV como fonte principal nos inquéritos e nas entrevistas; e nas similaridades das respostas de entendimento sobre a desinformação e literacia midiática, como a relação da LM com estar atualizado em ambas técninas de recolhas de dados. Outro ponto de convergência relevante foi que as duas vias de recolha de dados demonstraram que a maioria dos professores participantes desta investigação já abordaram o tema da desinformação em sala de aula, apesar da baixa participação em capacitações voltadas para desinformação ou literacia midiática. Esta fragilidade, foi apontada tanto na fase quantitativa quanto na qualitativa.

Por outro lado, também identificamos divergências entre os dados. Diferente dos inquéritos, nas entrevistas os professores se mostraram mais incertos sobre o preparo para lidar com o tema da desinformação em sala de aula. Percebemos que ocorreu uma reflexão por parte dos entrevistados sobre a pergunta e muitos concluíram que há necessidade de uma capacitação ou orientação para implementação da temática nas aulas. Inclusive, vimos que 16% da amostra quantitativa nem ao menos acredita que existe forma de reconhecer uma informação falsa.

Portanto, se a maioria dos professores já aborda o tema em sala de aula, mas há incertezas sobre o próprio preparo para tal e, associado a isso, há pouca participação em capacitações sobre o tema, inferimos que **existe uma necessidade real de preparo para os educadores tratarem do tema da desinformação em sala de aula. Dessa forma, é evidente a necessidade de mais**

iniciativas de formação contínua no âmbito da desinformação e da literacia midiática em Portugal.

Além disso, com a averiguação constatamos que os temas trabalhados na disciplina de cidadania emergem como os principais pontos de partida para debates sobre tópicos sensíveis, ponto essencial para o enfrentamento da desinformação. Este fato sublinha o potencial desta disciplina como um espaço privilegiado para a introdução e aprofundamento de questões relacionadas com a literacia midiática.

Verificamos também que a falta de tempo e o aumento da burocracia das responsabilidades do professor, citados diversas vezes nas entrevistas como um desafio para a logística do exercer da profissão, podem ser, inclusive, uma das explicações de resultados da parte quantitativa como a reduzida abordagem de temas sensíveis durante as aulas. Concluímos, à vista disso, que é possível que dificuldades relatadas nas entrevistas eventualmente também podem ser aflições dos professores que unicamente responderam ao inquérito, como a sobrecarga e a sensação de desvalorização da profissão.

Com isso, é possível refletir que a criação de manuais e toda produção documental sobre desinformação para uso de professores, além de estratégias bem estruturadas e atividades completas, deve levar em consideração o dia-a-dia escolar dos professores. Conforme já constatado por outros autores como Caetano, (2004) e Stenhouse, (1993), é preciso um olhar cuidadoso da realidade e se preocupar não só com o quê se irá se construir, mas, sobretudo, para quem e suas circunstâncias. Por conseguinte, **acreditamos que não pode haver um ambiente propício para um aprendizado integrado de literacia midiática se não nos atentarmos a uma visão mais humana do processo de aprendizagem.** Entendemos, por isso, que evoluir faz parte de uma escalada com muitos degraus permeados de técnicas, conhecimento e humanidade, sendo esta terceira a forma de nos fazer compreender diversos processos externos e internos.

Na fase da implementação do plano, observamos um processo que consideramos significativo de aprendizagem indireta e informal por parte dos professores envolvidos. Na maioria das vezes, a necessidade (voluntária) de aplicar as atividades propostas levou os professores a interagirem com todo o material disponível, algo que, em outras circunstâncias, poderiam não ter feito. Reconhecemos que esse engajamento proporcionou uma familiarização mais profunda e espontânea com os conteúdos e métodos, demonstrando que **a prática direta com os materiais funcionou como um catalisador para o aprendizado.** Assim sendo, aqueles que mais utilizaram os recursos e se envolveram ativamente com as propostas de atividades, acabaram entrando em maior contato com os conceitos e abordagens do plano. Como resultado, aprenderam de maneira indireta e ampliaram seus

conhecimentos e habilidades mesmo sem uma intenção explícita de aprender. **Essa experiência destaca como o contato prático e recorrente com materiais e atividades pode ser um potencial agente de desenvolvimento, especialmente em contextos colaborativos e dinâmicos.**

Sob outra perspectiva, consideramos que estamos diante de uma problemática não una, mas multifacetada. Acreditamos que deve ser abordado em sala de aula os eventos políticos e sociais sensíveis que têm acontecido nos últimos anos, os quais a desinformação são o centro de suas consequências. Com isso, entendemos que devemos ensinar o "como" e o "porque" do uso da desinformação e fazer atividades que respondam à questão: qual o impacto da desinformação na nossa sociedade? de forma direta e, principalmente, indireta. Por esta razão, propomos nesta investigação o desenvolvimento de atividades que não estavam diretamente relacionadas com a desinformação, como a atividade proposta das emoções e o debate de bullying e ciberbullying. Dessa forma, tencionamos também demonstrar que **os caminhos da desinformação não são diretos ou claros, pelo contrário, defendemos que precisamos nos preparar primeiro como seres humanos para ter chances de nos blindar contra os malefícios que a era digital e tecnológica proporcionam.** Este entendimento está alinhado à ideia de Víctor Ordóñez:

> Podemos criar especialistas em tecnologias da informação, mas aparentemente não conseguimos melhorar a capacidade de escuta, de tolerância, de respeito pela diversidade, de aproveitamento do potencial das pessoas para o bem social, ou para a difusão de uma ética fundamental, sem a qual nem as competências nem os conhecimentos nos serão úteis. (Víctor Ordóñez, professor em Manila e antigo diretor da divisão de educação básica da UNESCO, cit in Torneiro & Varis, 2010: 120)

Sendo assim, este trabalho se empenhou em verificar representações, abordagens em sala de aula, dar voz e contribuir para formação contínua de professores. Desvendamos aqui conclusões que consideramos importantes para academia, não como um veredito, mas sim como um início de uma jornada que precisa ser ainda mais aprofundada, estudada, explorada.

Por isso, defendemos que devemos nos atentar mais à educação no sentido do enfrentamento ao fenômeno da desinformação, criar propostas significativas que possam ir de encontro a aprendizagens que preparem os cidadãos para o que está por vir, ainda que não tenhamos a certeza do que está por vir. Estas propostas precisam ser, acima de tudo, exequíveis às realidades dos países, das cidades, das escolas, dos professores. Consideramos que não podemos propor algo, ainda que brilhante, sem olharmos

diretamente e atentamente a quem irá colocar em prática tais ações. Dar voz à quem educa é como um alicerce para as cidadanias, "analógica" e digital.

7.3 Limitações do estudo

Como todo e qualquer trabalho científico, chegamos a fase de reconhecer as limitações ocorridas nesse processo. Primeiro, relembramos dos caminhos alternativos seguidos no decorrer da investigação. As ideias iniciais de fazer uma investigação-ação com mais escolas do distrito de Braga ou a de incluir professores de outras disciplinas, como foi alcançado com os inquéritos, se tornaram inviáveis quando se chegou ao campo. Todas as alternativas seguidas foram aceites ou definidas de modo a operacionalizar a investigação e atender as expectativas do agrupamento escolar participante.

Além disso, identificamos que mesmo com o esforço para a escrita do material proposto em português de Portugal, no final notamos que não conseguimos criar um material completamente em português de Portugal e gentilmente recebemos uma cópia do pdf e dos slides com algumas correções. Entendemos ainda que idealmente o material poderia ter o processo de criação mais longo, com o protagonismo e colaboração de mais professores, bem como poderíamos ter feito uso de outras técnicas para sua avaliação como um grupo de foco com os envolvidos. Dessa forma, poderíamos aperfeiçoar o plano e preferencialmente testá-lo por mais tempo nas escolas.

Importa ressaltar também que a fase de implementação do plano coincidiu com um período de greve de professores. Apesar do caráter voluntário da pesquisa e das razões diversas para a não utilização do material proposto, consideramos que esta eventualidade comprometeu significativamente a adesão de parte dos professores. Durante este período, alguns professores não estavam presentes, outros estavam substituindo os colegas ou já haviam voltado da greve, mas estavam com matéria atrasada e não conseguiram tempo de aula para dar atenção ao material.

Cabe ainda referir a subjetividade de certos métodos utilizados para avaliar a ação como os encontros informais com os professores nas instalações das escolas e a observação direta feita durante a aplicação das atividades.

7.4 Pistas para investigações futuras

Para o futuro, julgamos que a repetição de estudos como esse em regiões distintas possa ser interessante em termos comparativos para a academia. Também recomendamos pesquisar representações de professores de outros graus de ensino, como a vivência de professores do ensino superior, por exemplo. Somada a estas indicações, tendo em vista a relevante trajetória das bibliotecas e professores

bibliotecários nesta investigação, sugerimos fortemente a realização de investigações-ação com professores bibliotecários para criação de projetos escolares em prol o combate à desinformação.

Recomendamos uma exploração mais aprofundada de contextos teóricos como os impactos da economia da atenção, o uso da desinformação em discursos populistas, assim como o uso da inteligência artificial como mecanismo para desinformação e a verificação de experiências na área da educação ao redor do mundo para o combate à desinformação. Incentivamos ainda estudos mais aprofundados sobre a regulação das mídias digitais, como pesquisas sobre o interesse e entendimento dos cidadãos em relação ao assunto. De modo adicional, sugerimos a realização de estudos sobre como a regulação das mídias digitais vem sendo noticiada pelos diversos meios de comunicação.

Além disso, no decorrer do processo desta investigação-ação vimos a necessidade de uma componente formativa para ser entregue ao agrupamento. Diante dessa constatação, verificamos que seria necessário um certificado para criar e ministrar formações acreditadas. Por esta razão, a investigadora ingressou em um curso de formação para formadores (CCP), durante a implementação da ação, tendo concluído com avaliação máxima, conforme certificado n.º F745199/2023 emitido a 11-08-2023. Para a conclusão da formação foi apresentado uma parte dos módulos propostos do projeto de formação realizado no decorrer do curso, com base nas necessidades encontradas em todo o percurso desta investigação. Não houve tempo hábil para implementação da formação no agrupamento escolar, mas com as competências adquiridas foi criada uma sugestão de formação inicial para prevenção da desinformação, a qual, depois de mais trabalhada, poderá ser base para um caminho formativo.

O público-alvo da formação são professores em serviço do 3º ciclo do ensino básico e Professores em serviço do 10º ano do ensino secundário. O perfil de saída serão professores capazes de compreender o tema da desinformação e criar atividades relacionadas para aplicar em sala de aula. No final da formação, os formandos deverão ser capazes de definir e compreender os contextos da desinformação, conceitos relacionados e criar atividades para os alunos sobre o tema. A tabela 17 a seguir, demonstra os conteúdos programáticos sugeridos para a formação de treze horas:

Tabela 17

Conteúdos programáticos da sugestão de formação

n.º/DESIGNAÇÃO DA SESSÃO	**Conteúdos programáticos**	Nº de horas (H)
Módulo 1:	- Introdução à desinformação e conceitos associados	3H

Contextualização do fenômeno	- Contextualização da evolução e catalisadores do mundo digital que impulsionam a desinformação	
Módulo 2: Sessão de sensibilização: como a desinformação pode impactar a vida da sociedade e como prevenir este fenômeno em sala de aula	- Exemplos práticos de como a desinformação impacta a vida das pessoas - Exemplos práticos de plataformas com conteúdo sobre desinformação - Exemplos práticos de atividades de combate à desinformação para sala de aula	4H
Sessão Assíncrona	- Desenvolvimento da atividade para o debate da sessão final	2H
Módulo 3: Debate: como vamos prevenir a desinformação em sala de aula?	- Teste de avaliação sumativa com o conteúdo referente a súmula das sessões anteriores - Debate sobre as atividades criadas pelos formandos	4H
	Total	**13H**

A princípio, para o módulo 1, a proposta é que sejam utilizados o método expositivo e o método Interrogativo. A intenção é fazer uma exposição de material com o conteúdo do tema, para uma introdução/contextualização. Depois, o método interrogativo, com a formulação oral de questões para provocar uma maior interação irá garantir um feedback imediato sobre a compreensão do conteúdo proposto.

No módulo 2, primeiro será feita uma exposição de exemplos sobre como a desinformação pode impactar a vida da sociedade. Em seguida, a intenção é dar a conhecer algumas ferramentas/meios de combate de desinformação e exemplificar aos formandos como criar alguma atividade sobre o tema para executar em sala de aula. Portanto, parte do módulo será dedicado novamente a exposição de material e a demonstração de como criar uma atividade sobre o tema. A intenção é que os formandos, na parte final da sessão, possam começar a estruturar uma atividade. Recorrendo a este método, os formandos terão oportunidade de colocar em prática os conteúdos teóricos assimilados, executando tarefas em conjunto.

No início da sessão do módulo 3 será feita a exposição de slides com a apresentação dos objetivos e a recapitulação dos temas abordados. Depois, os formandos irão fazer um teste escrito de avaliação sumativa para que seja possível verificar os conhecimentos adquiridos. Em seguida da correção do teste, os formandos serão convidados a partilhar suas ideias/atividade com todos da turma, através de um debate. Este será o momento para a reflexão das atividades propostas pelos formandos.

Por fim, propomos o aprofundamento desta formação, criação de materiais de suporte adaptáveis e a sua posterior aplicação e avaliação, considerando o fato de que o caminho formativo mais indicado é aquele que é viável para realidade dos professores participantes.

Referências

A multi-dimensional approach to disinformation. (2018). European Commission. https://doi.org/10.2759/0156

Abel, G. (2002). Verdade e Interpretação. *Cadernos Nietzsche*, *47*(1), 41–51. https://doi.org/10.15448/1984-6746.2002.1.34851

Abreu, A. E. L., & Adeodato, J. M. L. (2020). COMPLEXIDADES NA CONCEITUAÇÃO JURÍDICA DE FAKE NEWS: AMBIVALÊNCIA, IMPRECISÃO E LEGITIMIDADE PARA DEFINIÇÃO. *Em Tempo*, *19*(1). https://doi.org/https://doi.org/10.26729/et.v19i1.3109

Abul-fadil, M. (2019). Combatting disinformation and misinformation through Media and Information Literacy (MIL). In UNESCO (Ed.), *JOURNALISM , ' FAKE NEWS ' & Handbook for Journalism Education and Training* (pp. 75–86). UNESCO.

Aguiar, E. V. B., & Flôres, M. L. P. (2014). *Objetos de aprendizagem: conceitos básicos* (pp. 12–28). Editora Evangraf Ltda.

Alencar, A. P., Marques, J. F., Achneider, M., & Alves, E. C. (2022). Competência crítica em informação e educomunicação : proposta interdominial no combate à desinformação. *Palabra Clave*, *1*, 1–11.

Alexander, R. (2019). Whose discourse? Dialogic pedagogy for a post-truth world. *Dialogic Pedagogy*, *7*(October 2018), E1–E19. https://doi.org/10.5195/dpj.2019.268

Alich, V., & Pereira, S. (2016). Avaliação do pensamento crítico em contexto escolar: uma perspectiva emergente em psicologia. *Revista Lusófona de Educação*, *32*, 157–169.

Allcott, H., & Gentzkow, M. (2017). Social Media and Fake News in the 2016 Election. *Journal of Economic Perspectives*, *31*(2), 211–236. https://doi.org/10.1257/jep.31.2.211

Almeida, J. M. C. (2019). Os professores reflexivos e a investigação-ação. *Brazilian Journal of Development*, *5*(7), 10228–10244. https://doi.org/10.34117/bjdv5n7-181

Alves, Z. M. M. B., & Silva, M. H. G. F. D. da. (1992). Análise qualitativa de dados de entrevista: uma proposta. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, *2*, 61–69. https://doi.org/10.1590/S0103-863X1992000200007

Amer, K., & Noujaim, J. (2019). *The Great Hack*. Netflix.

American Library Association. (2000). Information Literacy Competency Standards for Higher Education. https://alair.ala.org/bitstream/handle/11213/7668/ACRL Information Literacy Competency Standards for Higher Education.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Andersen, K., Shehata, A., & Andersson, D. (2023). Alternative News Orientation and Trust in Mainstream Media: A Longitudinal Audience Perspective. *Digital Journalism*, *11*(5), 833–852. https://doi.org/10.1080/21670811.2021.1986412

Andrea, M. (2016). Aesthetics of Fake. An Overview. *Aisthesis*, *9*(2), 59.

Aragones, A. F., & Luis, E. C. (2020). Educando contra la posverdad. La alfabetización informacional como estrategia para hacer resilentes a los menores en el consumo digital [Educating against post-truth. Information literacy as a strategy to make minors resilient in digital consumption]. *ZER - Revista de Estudios de Comunicación*, *25*(48), 309–327. https://n9.cl/4zi8q

Arede, M., Bravo-Araya, M., Bouchard, É., Gill, G. S., Plajer, V., Shehraj, A., & Shuaib, Y. A. (2019). Combating vaccine hesitancy: Teaching the next generation to navigate through the post truth era. *Frontiers in Public Health*, *6*(JAN), 1–6. https://doi.org/10.3389/fpubh.2018.00381

Arendt, H. (1995). *Verdade e Política*. Relógio D'Água.

Arendt, H. (2000). *Entre o Passado e o Futuro*. Perspectiva.

Aufderheide, P. (1992). *The National Leadership Conference on Media Literacy*. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED365294.pdf

Aufderheide, P. (1993). *Media literacy in the information age.* https://doi.org/https://doi.org/10.4324/9781351292924-4

Ba, Y. (2024). Assessing the Impact of Autonomous Media Organizations on Contemporary Society. *Highlights in Business, Economics and Management*, 426–431. https://doi.org/https://doi.org/10.54097/qxcz8b68

Bailey, C. A. (1996). *A Guide to Field Research*. Pine Forge Press.

Bakshy, E., Messing, S., & Adamic, L. A. (2015). *Exposure to ideologically diverse news and opinion on Facebook* (Vol. 348, Issue 6239). https://education.biu.ac.il/sites/education/files/shared/science-2015-bakshy-1130-2.pdf

Balbinotti, M. A. A., & Barbosa, M. L. L. (2008). Análise da consistência interna e fatorial confirmatório do IMPRAFE-126 com praticantes de atividades físicas gaúchos. *PsicoUSF*, 1–12. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-82712008000100002

Balcıoğlu, Y. S., & Dogan, B. (2023). Dissecting Disinformation Dynamics: Insights from a Social Media Environment. *İ&D Iletişim ve Diplomasi*. https://doi.org/https://doi.org/10.54722/iletisimvediplomasi.1374744

Baldi, V., Paisana, M., Crespo, M., Cardoso, G., & Matos, Á. B. (2023). *Análise do impacto político, económico, social e securitário da desinformação – Modelos de governança e boas-práticas Os casos de Espanha e Portugal* (Vol. 2). https://obercom.pt/wp-content/uploads/2023/06/Impacto_politico-social-economico_FINAL_22Junho.pdf

Baptista, C. (2019). Digitalização, desinformação e notícias falsas - uma perspetiva histórica. In J. Figueira & S. Santos (Eds.), *As fake news e a norma era (des)informativa na era da pós-verdade* (pp. 47–62). Imprensa da Universidade de Coimbra.

Barbosa, B. (2017). Urgência e Cibercultura a vivência sob alerta no tempo real. In *A explosão do Cibermundo velocidade, comunicação e (trans)política na civilização tecnológica atual* (1st ed., pp. 49–61). Annablume.

Barbosa, M. (2012). Nós e eles: responsabilidade social dos média na construção de uma cidadania culturalmente inclusiva. *Comunicação e Sociedade*, *21*, 231–240. https://doi.org/10.17231/comsoc.21(2012).711

Barcellos, M. (2020). Ciência não autoritária em tempos de pós -verdade. *Caderno Brasileiro de Ensino de Física*, *37*(2), 1496–1525.

Bauman, Z. (2001). *Modernidade líquida*. Zahar.

Bazaco, A., Redondo, M., & Sánchez-García, P. (2019). Clickbait as a strategy of viral journalism: conceptualisation and methods. *Revista Latina de Comunicación Social*, 94–115. https://doi.org/10.4185/RLCS-2019-1323en

Behar, P. A., Dornelles, L. V., Do Amaral, C. B., & Souza, A. P. F. de C. e. (2009). Objetos de Aprendizagem para professores da Ciberinfância. *Renote*, *7*(1). https://doi.org/10.22456/1679-1916.14085

Bennett, W. L., & Livingston, S. (2018). The disinformation order: Disruptive communication and decline of democratic institutions. *European Journal of Communication*, *33*(2), 122–139. https://doi.org/https://doi.org/10.1177/0267323118760317

Bhaskaran, H., Mishra, H., & Nair, P. (2019). Journalism Education in Post-Truth Era: Pedagogical Approaches Based on Indian Journalism Students' Perception of Fake News. *Journalism and Mass Communication Educator*, *74*(2), 158–170. https://doi.org/10.1177/1077695819830034

Bittencourt, R. N. (2020). Déficit democrático e política eleitoral da desinformação. *Revista Espaço Acadêmico*, *225*, 196–202.

Bliss, N., Bradley, E., Garland, J., Menczer, F., Ruston, S. W., Starbird, K., & Wiggins, C. H. (2020). An Agenda for Disinformation Research. *ArXiv: Computers and Society.* https://arxiv.org/pdf/2012.08572.pdf

Boarini, M., & Ferrari, P. (2021). A desinformação é o parasita do século XXI. *Organicom*, *18*(34), 37–47. https://doi.org/10.11606/issn.2238-2593.organicom.2021.170549

Bötticher, A. (2017). Towards academic consensus definitions of radicalism and extremism. *Perspectives on Terrorism*, *11*(4), 73–77.

Bradshaw, S., & Howard, P. N. (2018). *WHY DOES JUNK NEWS SPREAD SO QUICKLY ACROSS SOCIAL MEDIA ?* (p. 24).

Braga, F. (2001). *Formação de professores e identidade profissional*. Quarteto.

Branco, F. S. e S. R. (2021). *Influência e Caracterização do Movimento Antivacinação nas Redes Sociais em Portugal*. Universidade de Lisboa.

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, *3*(2), 77–101. https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa

Brito, V. de P. (2015). *Poder informacional e desinformação*. Universidade Federal de Minas Gerais.

Buckingham, D. (2003). *Media education literacy, learning and contemporary culture* (1st ed.). Polity Press.

Buckingham, D. (2019). *The Media Education Manifesto*. Polity Press.

Cabecinhas, R. (2004). Representações sociais, relações intergrupais e cognição social. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, *14*(28), 125–137. https://doi.org/10.1590/s0103-863x2004000200003

Caetano, A. P. (2004). *A complexidade dos processos de formação e a mudança dos professores: um estudo comparativo entre situações de formação pela investigação-ação*. Porto editora.

Caetano, A. P. (2019). Ética Na Investigação-Ação-Alguns Apontamentos De Reflexão. *Revista Da Rede Internacional de Investigação-Ação Colaborativa*, 53–72.

Campos, F. R. P. (2012). *Os professores como autores e editores de recursos educativos digitais: uma investigação-ação na escola* [Universidade de Lisboa]. http://repositorio.ul.pt/handle/10451/8743

Cardoso, A. P. P. de O. (2014). *Inovar com a investigação-ação: desafios para a formação de professores*. Coimbra University Press.

Cardoso, A. P., & Rego, B. (2017). Metodologias De Investigação Na Formação De Professores: a Investigação-Ação E O Estudo De Caso. *Olhares Sobre a Educação Em Torno Da Formação de Professores*, 21–33. http://www.elsevier.com/locate/scp

Cardoso, G., Baldi, V., Pais, P., Paisana, M., Quintanilha, T., & Couraceiro, P. (2018). *As Fake News numa sociedade pós-verdade Contextualização , potenciais soluções e análise* (Issue June). https://doi.org/2182-6722

Cardoso, G., Paisana, M., & Crespo, M. (2021). *Comunicação e desinformação*.

Cardoso, G., Paisana, M., & Pinto-Martinho, A. (2022). Digital News Report Portugal 2022. In *OberCom* (Vol. 2). https://obercom.pt/wp-content/uploads/2022/06/DNRPT_2022_FINAL_14Jun.pdf

Cardoso, G., Pinto-martinho, A., Narciso, I., Moreno, J., Crespo, M., Palma, N., & Sepúlveda, R. (2020). *INFORMAÇÃO E DESINFORMAÇÃO SOBRE O CORONAVÍRUS EM PORTUGAL WhatsApp , Facebook e Pesquisas*.

Cardoso, V. M. V. de S., Bianco, E., Accordi, N. Q., Pimentel, Á. B. N. M., Lourenço, F. da S., Cressoni, V. D., Miranda, A. C. F. R., & Milagres, C. S. (2021). Vacinas e movimentos antivacinação: origens e consequências. *Revista Eletrônica Acervo Científico*, *21*, e6460. https://doi.org/10.25248/reac.e6460.2021

Carlos, V. N. M. (2015). *Tecnologias de Informação Geográfica e promoção do Pensamento Espacial Crítico* [Universidade de Aveiro]. http://ria.ua.pt/handle/10773/16002

Carlsson, U. (2019). *Understanding Media and Information Literacy (MIL) in the Digital Age. A Question of Democracy*. UNESCO. https://www.researchgate.net/publication/336232821_Understanding_Media_and_Information_Literacy%0A_MIL_in_the_Digital_Age_A_Question_of_Democracy%0A

Castells, M. (2002). *Sociedade em rede* (6th ed.). Papirus Editora. http://www.espiritodafenix.com/Lucian_e_Fernand_arquivos/Arquivos/Sociedade_em_Rede_Manuel_Castells.pdf

Ceppas, F., & Rocha, R. R. (2019). Ensino de filosofia na era da pós-verdade. *O Que Nos Faz Pensar*, *28*(45), 288–301. https://doi.org/10.32334/oqnfp.2019n45a689

Cerigatto, M. P. (2020). Promovendo a Literacia Midiática E Informacional No Contexto Emergente Da Desinformação: Proposta Para O Ensino Fundamental. *Revista Observatório*, *6*(6), a4en. https://doi.org/10.20873/uft.2447-4266.2020v6n6a4pt

Chaves, M., & Melo, L. (2019). Educação midiática para notícias: histórico e mapeamento de iniciativas para combater a desinformação por meio da educação. *Revista Mídia e Cotidiano*, *13*, 62–82.

Chinn, C. A., Barzilai, S., & Duncan, R. G. (2021). Education for a "Post-Truth" World: New Directions for Research and Practice. *Educational Researcher*, *50*(1), 1–10. https://doi.org/10.3102/0013189X20940683

Clandfield, D., & Sivell, J. (1990). *Selected Writings of Célestin Freinet*. OISE.

Comissão Europeia. (2015). Informal Meeting of European Union Education Ministers, Paris, Tuesday 17 March 2015. Declaration on Promoting Citizenship and the Common Values of Freedom, Tolerance and Non-Discrimination. https://ec.europa.eu/education/

Comissão Europeia. (2016). Carta dos Direitos Fundamentais Da Uniao Euopeia. *Jornal Oficial Da União Europeia*, 389–405. https://eur-lex.europa.eu/legal-

content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:12016P/TXT&from=FR

Comissão Europeia. (2020). Conclusões do Conselho sobre a literacia mediática num mundo em constante mutação. In *Jornal Oficial da União Europeia* (pp. 1–6). Jornal Oficial da União Europeia. https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52020XG0609(04)&rid=9

Comissão Europeia. (2022). *Orientações para professores e educadores sobre o combate à desinformação e a promoção da literacia digital através da educação e da formação*. https://doi.org/10.2766/077199

Commission, E. (2022). *Proposal for a REGULATION OF THE EUROPEAN PARLIAMENT AND OF THE COUNCIL*. https://digital-strategy.ec.europa.eu/en/library/european-media-freedom-act-proposal-regulation-and-recommendation

Commission of the European Communities. (2002). *eEurope 2005: An information society for all*. *June 2002*, 22. http://aei.pitt.edu/45675/

Cooke, N. A. (2018). *Fake News and Alternative Facts - Information Literacy in a Post-Truth Era*. ALA Editions.

Cortesi, S. C., Hasse, A., Lombana, A., Kim, S., & Gasser, U. (2020). Youth and digital citizenship+ (Plus). Understanding skills for a digital world. In *Berkman Klein Center Research Publication*. https://doi.org/10.2139/ssrn.3557518

Costa, B. B. da, Viegas, D. de J., Moreira, T. A., & Abreu, P. A. (2020). O movimento antivacina no YouTube nos tempos de pós-verdade: Educação em saúde ou desinformação? *Revista Mídia e Cotidiano*, *14*, 0–3.

Coutinho, C. P. (2011). *Metodologia de investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Almedina.

Coutinho, C. P. (2014). Metodologias Mistas. In *Metodologia de investigação em Ciências Sociais e Humanas: teoria e prática* (2º, pp. 355–389). Almedina.

Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009a). Investigação-acção : metodologia preferencial nas práticas educativas. *Revista Psicologia, Educação e Cultura*, *13*(2), 355–379.

Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009b, December). Revista Psicologia, Educação e Cultura. *Investigação-Acção : Metodologia Preferencial Nas Práticas Educativas*, 355–380. http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10148/1/Investigação_Acção_Metodologias.PDF

Creswell, J. W. (2014). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches* (4th ed.). Sage Publications.

Creswell, J. W., & Clark, V. L. P. (2012). Designing and Conducting Mixed Methods Design. In *Encyclopedia of Research Design*. https://doi.org/10.4135/9781412961288.n245

Cruz Junior, G. (2021). "Ver o que temos diante do nariz exige uma luta constante": A PÓS-VERDADE COMO DESAFIO À EDUCAÇÃO NA ERA DIGITAL. *ETD - Educação Temática Digital*, *23*(1), 273–290. https://doi.org/10.20396/etd.v23i1.8656236

De André, M. E. D. A., & Pontin, M. M. D. (2010). O Diário Reflexivo, Avaliação e Investigação Didática.

Meta: Avaliacao, *2*(4), 13–30.

Debord, G. (2003). *A sociedade do espetáculo*. Coletivo periferia. https://www.marxists.org/portugues/debord/1967/11/sociedade.pdf

Declaração de Grünwald. (1982). http://milobs.pt/wp-content/uploads/2018/06/Declaracao-de-Grunwald.pdf

Delmazo, C., & Valente, J. (2018). Fake news nas redes sociais online: propagação e reações à desiformação em busca de cliques. *Media & Jornalismo*, *18*(1), 16.

Dewey, J. (2005). *A concepção democrática da educação* (J. Praskeva & J. Santomé (Eds.)). Pretexto editora.

Dewey, J. (2007). *Democracia e educação*. Didáctica editora.

Dias, A., Franco, A., Almeida, L., & Joly, C. (2011). Competências de estudo e pensamento crítico em alunos universitários. *Actas Do XI Congresso Internacional Galego - Português de Psicopedagoxia*, 4647–4654.

El-Khateeb, M. (2008). Media education An Intercultural Dialogue. In *Empowerment through Media education An Intercultural Dialogue* (pp. 181–190). NORDICOM.

Elliott, J. (1991). Action Research for Educational Change. In *British Educational Research Journal* (Vol. 19, Issue 5). Open University Press. https://doi.org/10.1080/0141192930190510

Elliott, J. (2005). El cambio educativo desde la investigación-acción. In *Revista de Fomento Social* (4ª edição). Morata. https://doi.org/10.32418/rfs.1994.195.2736

Eraut, M. (2004). Informal learning in the workplace. *Studies in Continuing Education*, *26*(2), 247–273.

ERC. (2019). *A DESINFORMAÇÃO - CONTEXTO EUROPEU E NACIONAL*. ERC – ENTIDADE REGULADORA PARA A COMUNICAÇÃO SOCIAL.

Esteve, J. M. (1995). Mudanças sociais e função docente. In *Profissão Professor* (pp. 93–124). Porto editora.

Esteves, A. J. (2014). A investigação-ação. In A. S. Silva & J. M. Pinto (Eds.), *Metodologia das ciências sociais* (16ª, pp. 251–278).

Esteves, F., & Sampaio, G. (2019). *Viral: A Epidemia de Fake News e a Guerra da Desinformação* (1st ed.).

EU Action Plan on Human Rights and Democracy 2020-2024 (p. 35). (2020). General Secretariat of the Council.

European Audiovisual Observatory. (2016). *Mapping of media literacy practices and actions in EU-28*. https://doi.org/10.2759/111731

Eurydice. (2017). *A Educação para a Cidadania nas Escolas da Europa*.

Feio, M. A., & Caetano, A. P. (2016). O papel da investigação-ação na formação ética de professores. *Revista Da Rede Internacional de Investigação-Ação Colaborativa*, *2*, 152–175.

Ferrari, A. C., Ochs, M., & Machado, D. (2020). *Guia da Educação Midiática*. Instituto palavra aberta.

Ferreira, R. R. (2018). Rede de mentiras : a propagação de fake news na pré-campanha presidencial brasileira. *OberCom*, 139–162. http://obs.obercom.pt/index.php/obs/article/view/1272/pdf

Filho, M. (2000). O QUESTIONÁRIO NA PESQUISA CIENTÍFICA Anivaldo Tadeu Roston Chagas Mestre

em Administração pela USP e professor da Universidade Católica de Campinas 1-INTRODUÇÃO. *Academia.Edu*, 14.

Filho, M. C. (2019). Apresentação – fake news: o buraco é muito mais em baixo. In J. Figueira & S. Santos (Eds.), *As fake news e nova ordem (des)informativa na era da pós-verdade* (pp. 17–31).

Fischer, J. C. (2000). Action research rationale and planning: developing framework for teacher inquiry. In *Teachers doing research* (pp. 20–35). Routledge.

Fonseca, F. (2011). Mídia, poder e democracia: teoria e práxis dos meios de comunicação. *Revista Brasileira de Ciência Política*, *6*, 41–69. https://www.scielo.br/j/rbcpol/a/6bCYRSVtShSg6wqwhQq6vQQ/?format=pdf&lang=pt

Fonseca, G. C. (2019). Educomunicação: o papel do processo comunicativo para práticas pedagógicas inclusivas no âmbito escolar. In *Paulo Freire em tempos de fake news* (pp. 106–111).

Foucault, M. (1998). *Microfísica do Poder* (13ª). Graal. https://www.nodo50.org/insurgentes/biblioteca/A_Microfisica_do_Poder_-_Michel_Foulcault.pdf

Franklin, B. (2014). The Future of Journalism. *Journalism Practice*, 805–807. https://doi.org/https://doi.org/10.1080/17512786.2016.1197640

Frau-Meigs, D. (2008). Media Education Crossing a Mental Rubicon. In *Empowerment through Media education An Intercultural Dialogue* (pp. 169–180). NORDICOM.

Freire, P. (1967). *Educação como prática da liberdade* (Vol. 1). Paz e Terra.

Freire, P. (1981). *Ação Cultural para a Liberdade e outros escritos* (5ª). Paz e Terra.

Freire, P. (1997). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra.

Freire, P. (2001). *Carta de Paulo Freire aos professores*. *15*(42), 259–268.

Freire, P. (2003). *Pedagogia do Oprimido*. Paz e Terra.

Freire, P. (2013). *Ação Cultural para Liberdade e outros escritos* (16ª). Paz & Terra.

Freire, P. (2014). *Educação como prática da liberdade*. Editora Paz e Terra.

Friesem, Y. (2019). Teaching Truth, Lies, and Accuracy in the Digital Age: Media Literacy as Project-Based Learning. *Journalism and Mass Communication Educator*, *74*(2), 185–198. https://doi.org/10.1177/1077695819829962

García, M. R. V. (2021). *#NoDESinformación, una propuesta didáctica para Educación Secundaria*. Gobierno de España: Ministerio de Educación y Formación Profesional no. https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:3c54f03c-c0f5-4edd-a2b9-0e320bba0ff3/-nodesinformaci-n-propuesta-did-ctica.pdf

Garzón-Artacho, E., Sola-Martínez, T., Romero-Rodríguez, J. M., & Gómez-García, G. (2021). Teachers' perceptions of digital competence at the lifelong learning stage. *Heliyon*, *7*(7), 8. https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2021.e07513

Ghiraldelli Jr, P. (1998). Rorty, Nietzsche e a democracia. *Cadernos Nietzsche*, *4*, 17–25. https://doi.org/10.25192/issn.1982-0496.rdfd.v24i11102

Goering, C. Z., & Thomas, P. L. (2018). *Critical Media Literacy and Fake news in Post-Truth America* (B. Sense (Ed.)).

Goertz, S. (2023). The Current and Future Threat Posed by Islamist and Right-Wing Extremist Terrorism

in Europe. *Informa*, 175–182. https://doi.org/https://doi.org/10.4324/9781003326373-20

Gomes, G. F. (2018). As condições estruturais da era da pósverdade. In *A (pós) verdade em uma época de mutações civilizacionais* (pp. 71–92). Milfontes. https://editoramilfontes.com.br/acervo/A (pos-) verdade em uma epoca de mutacoes civilizacionais.pdf

Grizzle, A. (2019). *Teaching and Learning with Twitter*. UNESCO. https://en.unesco.org/sites/default/files/gmw2019_twitter_mil_guide.pdf

Guazi, T. S. (2021). Diretrizes para o uso de entrevistas semiestruturadas em investigações científicas. *Revista Educaçao, Pesquisa e Inclusão*, 1–20. https://revista.ufrr.br/repi/article/download/e202114/pdf

Guerreiro, A. (2020). A Pós-Verdade, Para Além do Verdadeiro e do Falso. *Kairos. Journal of Philosophy & Science*, *24*(1), 35–41. https://doi.org/10.2478/kjps-2020-0010

Guia de qualificações profissionais para a docência (pp. 1–46). (2002). Ministério da Educação.

Han, B.-C. (2014). *A sociedade do cansaço*. Relógio D'Água.

Han, B.-C. (2022). *Infocracia: Digitalização e a crise da democracia*. Editora Vozes.

Herdeiro, R., & Ana Maria Costa e Silva. (2014). As políticas educativas e a motivação dos profesores para o trabalho docente. *Atas Do Congresso Formação e Trabalho Docente Na Sociedade Da Aprendizagem, Organizado No Âmbito Da International*, 1390–1401. http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/31974/4/IT2.pdf

Hill, M. M., & Hill, A. (1998). *A construção de um questionário* (Vol. 11, p. 56). DINÂMIA - Centro de Estudos sobre a Mudança Socioeconómica. https://doi.org/10.1177/003591575604900303

Hobbs, R. (2011). *Digital and Media Literacy: Connecting Culture and Classroom*. Corwin.

Horsthemke, K. (2017). '#FactsMustFall'?–education in a post-truth, post-truthful world. *Ethics and Education*, *12*(3), 273–288. https://doi.org/10.1080/17449642.2017.1343620

Hughes, G. (2019). Developing student research capability for a 'post-truth' world: three challenges for integrating research across taught programmes. *Teaching in Higher Education*, *24*, 394–411.

Huxley, A. (1979). *ADMIRÁVEL MUNDO NOVO* (V. de Oliveira & L. Vallandro (Eds.); 5º). Editora Globo Porto Alegre.

IFLA. (2016). *Diretrizes da IFLA para a biblioteca escolar* (2º). Rede de Bibliotecas Escolares (tradução). https://www.ifla.org/wp-content/uploads/2019/05/assets/school-libraries-resource-centers/publications/ifla-school-library-guidelines-pt.pdf

Itagiba, G. (2017). *Fake news e Internet : esquemas, bots e a disputa pela atenção*. https://itsrio.org/wp-content/uploads/2017/04/v2_fake-news-e-internet-bots.pdf

Jenkins, H. (2006). *Cultura da convergência*. Aleph.

Jesus, M. E. (2019). Tornar-se professor do 1º Ciclo do Ensino Básico: Um estudo sobre o início da carreira docente. *Revistamultidisciplinar.Com*, *1*(2), 107–120. https://doi.org/10.23882/mj1915

Jin, D. Y. (2019). *Globalization and Media in the Digital Platform Age*. Routledge. https://www.taylorfrancis.com/books/mono/10.4324/9780429330032/globalization-media-digital-platform-age-dal-yong-jin

Kadir, M. (2007). Critical thinking: A family resemblance in conceptions. *Journal of Education and Human Development*, *1*(2), 1–11.

Kemmis, S., & Mctaggart, R. (1992). *Cómo planificar la Investigacion-Acción*. Editorial Laertes.

Kershner, J. W. (2005). *The Elements of News Writing*. Pearson.

Kincheloe, J. L. (1997). *A formação do professor como compromisso político: mapeando o pós-moderno*. Artes médicas.

Kouritzin, S. (2018). iGeneration Language-Teacher Education: Post-Truth Pedagogies for Decolonizing Our Professional Selves. *The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching*, 1–7. https://doi.org/10.1002/9781118784235.eelt0923

Kupiecki, R., Bryjka, F., & Chlon, T. (2025). *INTERNATIONAL DISINFORMATION: A handbook for analysis and response*. BRILL.

Labio-Bernal, A., Romero-Domínguez, L. R., & García-Orta, M. J. (2020). Proteção dos menores no contexto digital europeu: um diálogo necessário entre pais, academia, reguladores e indústria. *Comunicação e Sociedade*, *37*, 127–146. http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2183-35752020000100008&lang=en%0Ahttp://www.scielo.mec.pt/pdf/csoc/v37/v37a08.pdf

Landis, J., & Koch, G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics*, *33*(1), 74–159.

Lenoir, Y., & Larose, F. (2019). Uma tipologia das representações e das práticas da interdisciplinaridade entre os professores do primário no Quebec. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, *79*(192). https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.79i192.1031

Lessenski, M. (2023). *"Bye, bye, birdie": Meeting the Challenges of Disinformation. The Media Literacy Index 2023*. *June*, 21. https://wellcome.org/sites/default/files/wellcome-global-monitor-2018.pdf

Lévy, P. (1999). *Cibercultura*. Editora 34 Ltda.

Lima, J. Á. de. (2014). Por uma Análise de Conteúdo Mais Fiável. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 7–29. https://doi.org/10.14195/1647-8614_47-1_1

Lins, B. F. E. (2013). A evolução da Internet : uma perspectiva histórica. *Caderno ASLEGIS*, *48*, 11–45.

Liston, D. P., & Zeichner, K. M. (1991). *Teacher education and the social conditions of schooling*. Routledge.

Lopes, B. da C. M., & Bezerra, A. C. (2019). Entre hiperinformação e desinformação : o " fio de ariadne " para a preservação da informação na web. *Liinc Em Revista*, *15*(21), 261–274. https://doi.org/10.18617/liinc.v15i1.4605

Lopes, M. Â., & Ávila, P. (2020). *Práticas de Leitura dos Estudantes dos Ensinos Básico e Secundário - Primeiros resultados* (J. T. da Mata & J. S. Neves (Eds.); p. 58). ISCTE.

Lopes, P. (2016). Avaliação de competências de literacia mediática: Instrumentos de recolha de informação e opções teórico-metodológicasAvaliação de competências de literacia mediática: Instrumentos de recolha de informação e opções teórico-metodológicas. *Media & Jornalismo*, *15*(27), 45–69. https://doi.org/10.14195/2183-5462_27_2

Lopes, P., & Ávila, P. (2019). Literacia Mediática e Cidadania. In R. Espanha & T. Lapa (Eds.), *Literacia dos Novos Media* (pp. 29–44). Mundos Sociais.

Loth, A., Kappes, M., Pahl, M.-O. L., A., Kappes, M., & Pahl, M.-O. (2024). Blessing or curse? A survey on the Impact of Generative AI on Fake News. *ArXiv.Org*, 16. https://doi.org/https://doi.org/10.48550/arxiv.2404.03021

Lyons, B. A., Montgomery, J. M., Guess, A. M., Nyhan, B., & Reifler, J. (2021). Overconfidence in news judgments is associated with false news susceptibility. *Proceedings of the National Academy of Sciences (PNAS)*, *118*(23). https://doi.org/https://doi.org/10.1073/pnas.2019527118

Machado, C. R. (2023). Revolução digital: impactos sociais, econômicos e culturais no século XXI. *Even3 Publicações*. https://doi.org/https://doi.org/10.29327/7302872

Maffesoli, M. (1979). *La conquête du présent* (1st ed.). Presses Universitaires de France.

Mareš, M. (2007). Extreme Left Terrorism in Contemporary Europe: from "Communist Combatant Parties" to Militant Campaigns? *Středoevropské Politické Studie (CEPSR)*, *IX*(4), 294–314.

Maroco, J., & Garcia-Marques, T. (2013). Qual a fiabilidade do alfa de Cronbach? Questões antigas e soluções modernas? *Laboratório de Psicologia*, *4*(1), 65–90. https://doi.org/10.14417/lp.763

Marques, M. B., Castro, F. V. de, & Gomes, L. E. (2020). A Literacia da Informação e a Formação de Professores das escolas do Ensino Básico e Secundário. In *Media, Informação e Literacia Rumos e Perspetivas* (Issue June, pp. 283–314). Imprensa da Universidade de Coimbra.

Martins, J. P. de A., & Schnetzler, R. P. (2018). Formação de professores em educação ambiental crítica centrada na investigação-ação e na parceria colaborativa. *Ciência & Educação*, *24*(3), 581–598. https://doi.org/10.1590/1516-731320180030004

Mcgonagle, T. (2017). '"Fake news"': False fears or real concerns? *Netherlands Quarterly of Human Rights*, *35*, 203–209. https://doi.org/10.1177/0924051917738685

Mcluhan, M. (1964). *Understanding Media: The Extensions of Man*. CULTRIX.

McLuhan, M. (1964). *Understanding media: the extensions of man*. Routledge.

McLuhan, M., & Fiori, Q. (2011). *O meio é a mensagem*. Imã.

McPherson, M., Smith-Lovin, L., & Cook, J. M. (2001). Birds of a feather: Homophily in social networks. *Annual Review of Sociology*, *27*(January), 415–444. https://doi.org/10.1146/annurev.soc.27.1.415

Mihailidis, P., & Viotty, S. (2017). Spreadable Spectacle in Digital Culture: Civic Expression, Fake News, and the Role of Media Literacies in "Post-Fact" Society. *American Behavioral Scientist*, *61*(4), 441–454. https://doi.org/https://doi.org/10.1177/0002764217701217

Ministério da Educação. (2017). Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania. In *Ministério da Educação*. https://www.portugal.gov.pt/media/32256032/estrate-gia-nacional-de-educac-a-o-para-a-cidadania.pdf

Moreira, F. de S. (2013). Linguagem e verdade : A relação entre Schopenhauer e Nietzsche em Sobre verdade. *Cadernos Nietzsche*, *33*, 273–300.

Moreno-Castro, C., Baldi, V., Azurmendi, A., Paisana, M., Iranzo- Cabrera, M., Calvo, D.; Crespo, M., Cabrera, Y., Llorca-Abad, G., Cardoso, G., Hernández, P., & Salaverría, R. (2023). *Report on political and legal aspects of disinformation in Portugal and Spain* (Issue October). https://doi.org/https://doi.org/10.15581/026.004

Morin, E. (1999). *Os Sete Saberes Necessarios a Educação do futuro* (2nd ed.). UNESCO.

www.cortezeditora.com.br

Mussoi, E. M., Flores, M. L. P., & Behar, P. A. (2010). Avaliação de objetos de aprendizagem. *Congresso Iberoamericano de Informática Educativa*, *1*, 122–126. http://www.tise.cl/volumen6/TISE2010/Documento18.pdf

Nagel, T. (2022). Measuring fake news acumen using a news media literacy instrument. *Journal of Media Literacy Education Pre-Preints*, *14*(June), 1–22.

Nascimento, C. E. G. (2020). FAKE NEWS , MENTIRA ORGANIZADA E EDUCAÇÃO : UMA REFLEXÃO A PARTIR DO PENSAMENTO DE HANNAH ARENDT FAKE NEWS , ORGANIZED LIE AND EDUCATION : FAKE NEWS , MENTIRA ORGANIZADA Y EDUCACIÓN : *Revista Docência e Ciberculura*, *4*(1), 243–263. https://doi.org/https://doi.org/10.12957/redoc.2020.47553

Neander, J., & Marlin, R. (2010). Media and Propaganda: The Northcliffe Press and the Corpse Factory Story of World War I. *Global Media Journal, Canadian Ed.*, *3*(2), 67–82. https://www.proquest.com/docview/888152833

Negi, S., Jayachandran, M., & Upadhyay, S. (2021). Deep fake : An Understanding of Fake Images and Videos. *International Journal of Scientific Research in Computer Science, Engineering and Information Technology*, *7*(3), 183–189. https://doi.org/10.32628/cseit217334

Neira, M. G. (2010). Análises das representações dos professores sobre o currículo cultural da Educação Física. *Interface - Comunicação, Saúde, Educação*, *14*(35). https://doi.org/https://doi.org/10.1590/S1414-32832010005000026

Neiva, E. (2024). Verdade, Prova e Possibilidade: na Antiguidade Clássica, nas redes informacionais contemporâneas. *ALCEU Revista de Comunicação, Cultura e Política*, *24*(53), 26–45. https://doi.org/https://doi.org/10.46391/ALCEU.v24.ed53.2024.431

Newman, N., Fletcher, R., Robertson, C. T., Eddy, K., & Nielsen, R. K. (2022). *Reuters Institute Digital News Report 2022* (Vol. 53, Issue 9). https://reutersinstitute.politics.ox.ac.uk/sites/default/files/2022-06/Digital_News-Report_2022.pdf

Nietzsche, F. (1997). *Humano, Demasiado Humano* (2ª). Relógio D'Água.

Nietzsche, F. (2006). *Crepúsculo dos ídolos ou como se filosofa com o martelo* (P. C. de Souza (Ed.)). Companhia das Letras.

Nietzsche, F. W. (2007). *Sobre a verdade e mentira no sentido extra-moral* (F. de M. Barros (Ed.)). Hedra.

Nóvoa, A. (1995). *Profissão professor*. Porto editora.

Ofcom. (2008). *Media Literacy Audit: Report on UK children's media literacy* (Issue May). http://stakeholders.ofcom.org.uk/binaries/research/media-literacy/media-lit-2010/ml_childrens08.pdf

Ofcom. (2023). *Future Technology and Media Literacy: The metaverse* (Issue June).

Oliveira, A. F. (2022). *Criação de narrativas digitais e Literacia Mediática : investigação-ação com alunos do Ensino Secundário .* Universidade do Minho.

Oliveira, T. (2020). *Desinformação científica em tempos de crise epistêmica: circulação de teorias da conspiração nas plataformas de mídias sociais*. *22*(1), 21–35. https://doi.org/10.4013/fem.2020.221.03

Oxford University's Reuters Institute for the Study of Journalism. (2020). Digital News Report 2020 - Executive Summary and Key Findings of the 2020 Report. http://www.digitalnewsreport.org/survey/2020/overview-key-findings-2020/

Paisana, M., Foá, C., Vasconcelos, A., Couraceiro, P., Ferro-santos, S., Margato, A., & Crespo, M. (2024). A taxonomy for Media Literacy in Portugal - Characterization of actors, initiatives, and intervention lines. *Observatorio (OBS*)*, *18*(5), 58–82. https://doi.org/https://doi.org/10.15847/obsOBS18520242439

Pariser, E. (2011). *The Filter Bubble: What the Internet Is Hiding from You*. Penguin Press.

Park, A. (2024). The Battle against Disinformation. *Cambridge University Press*, 242–257. https://doi.org/https://doi.org/10.1017/9781009373272.015

Patino, B. (2019). *A civilização do peixe vermelho*. Gradiva - Publicações, Lda.

Pena, P. (2019). *Fábrica de mentiras: viagem ao mundo das fake news*. Objectiva.

Pereira, A. A. G., & Santos, C. A. dos. (2020). *Misinformation and denialism in science teaching: recommendations of knowledge to develop science media literacy*. *6*, 21–40.

Pereira, S. (2000). Educação para os Media e Cidadania. *Cadernos Da Infância*, *56*, 27–29. http://hdl.handle.net/1822/4768

Pereira, S., Fillol, J., & Moura, P. (2018). *Levar os media para a escola: agenda de atividades de transliteracia* (p. 45). UNIVERSIDADE DO MINHO/ CENTRO DE ESTUDOS DE COMUNICAÇÃO E SOCIEDADE (CECS)/ MILOBS.

Pereira, S., Pinto, M., & Madureira, E. J. (2023). *REFERENCIAL DE EDUCAÇÃO PARA OS MEDIA: Educação Pré-Escolar Ensino Básico Ensino Secundário* (p. 94). Ministério da Educação. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Noticias_documentos/referencial-epm-versaoatualizada-dez2023_11dez.pdf

Pereira, S., Pinto, M., Madureira, E. J., Pombo, T., & Guedes, M. (2014). *Referencial de Educação para os Media para a Educação Pré-escolar, o Ensino Básico e o Ensino Secundário* (p. 44). Ministério da Educação e Ciência.

Pereira, S., Pinto, M., & Moura, P. (2015). *Níveis de Literacia Mediática: estudo exploratório com Jovens do 12º ano*. CECS - Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade Universidade.

Pereira, S., & Toscano, M. (2021). *Literacia Mediática Nas Bibliotecas Escolares* (p. 34). MILOBS/RBE.

Pessôa, C. A. M. (2017). *Educação para os Media em Contexto Escolar : investigação-ação com crianças do Ensino Básico*. Universidade do Minho.

Pinheiro, M. M. K., & Brito, V. de P. (2015). Em busca do significado da desinformação. *Revista de Ciência Da Informação*, *15*(6), 1–7.

Pinto, M. (1999). A formação para o exercício da cidadania numa sociedade mediatizada. *Conferência Internacional "Os Cidadãos e a Sociedade Da Informação", Lisboa*. http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/3067

Pinto, M., & Pereira, S. (2018). Experiências, perceções e expectativas da formação de professores em educação para os media em Portugal. *Revista Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 83–103.

Pinto, M., Pereira, S., Pereira, L., & Ferreira, T. (2011). *Educação para os Media em Portugal*

Experiências, actores e contextos (M. Pinto (Ed.)). Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade. http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/44959/1/Pinto_Manuel_coord_2011_epm-Portugal.pdf

Pinto, P. J. R. (2018). *Fake news e social media em Portugal: conceitos, realidades e hipóteses. O caso da página "Os Truques da Imprensa Portuguesa".* Universidade do Porto.

Plano Atividades Literacia Mediática 2024. (2024). 29. https://milobs.pt/wp-content/uploads/2024/03/Plano-de-atividades.pdf

Plano de ação para a democracia europeia. (2020).

Ponte, C. (2020). Cidadania E Escola No Contexto Digital. *Revista E-Curriculum*, *18*(2), 501–522. https://doi.org/10.23925/1809-3876.2020v18i2p501-522

Posetti, J., Ireton, C., Wardle, C., Hossein, D., Matthews, A., Abu-Fadil, M., Trewinnard, T., Bell, F., & Mantzarlis, A. (2019). *Jornalismo, Fake News e Desinformação: Manual para Educação e Treinamento em Jornalismo*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000368647

Posetti, J., & Matthews, A. (2018). *A short guide to the history of ' fake news ' and disinformation* (p. 20). International Center for Journalists.

Potter, J. W. (2004). *Theory of media literacy: a cognitive approach*. Sage.

Potter, W. J. (1998). *Media Literacy*. Sage.

Prior, H. (2019). Mentira e política na era da pós-verdade: fake news, desinformação e factos alternativos. *Comunicação Digital: Media, Práticas e Consumos*, 75–97. https://doi.org/https://doi.org/10.26619/978-989-8191-87-8.4

Quivy, R., & Campenhoudt, L. (1995). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. https://tecnologiamidiaeinteracao.files.wordpress.com/2018/09/quivy-manual-investigacao-novo.pdf

Quivy, R., & Campenhoudt, L. (2005). *Manual de investigação em ciências sociais* (4th ed.). Gradiva - Publicações, Lda.

Quivy, R., & Campenhoudt, L. (2017). *Manual de investigação em ciências sociais*. Gradiva - Publicações, Lda.

Rabasa, A., & Benard, C. (2014). Eurojihad: Evolution of Radical Networks in Europe. *Cambridge University Press*, 123–153. https://doi.org/https://doi.org/10.1017/CBO9781139940863.008

Ramonet, I. (2013a). A explosão do jornalismo na era digital. In *Mídia, poder e contrapoder: da concentração monopolítica à democratização da informação* (p. 183). Boitempo Editorial.

Ramonet, I. (2013b). Meios de comunicação: um poder a serviço de interesses privados? In *Mídia, poder e contrapoder: da concentração monopolítica à democratização da informação* (pp. 53–70). Boitempo Editorial.

Ramonet, I. (2022). *LA ERA DEL CONSPIRACIONISMO: Trump, el culto a la mentira y el asalto al Capitolio*. Siglo XXI Editores.

RBE Portugal. (2017). *Aprender Com a Biblioteca Escolar* (E. Conde, I. Mendinhos, & P. Correia (Eds.); 2ª edição).

Ribeiro, J. L. P. (2008). *Metodologia de Investigação em psicologia e saúde* (2nd ed.). Legis Editora.

Ripoll, L. (2018). Comissão de Confiabilidade Informacional e Combate à Desinformação no Ambiente Digital: relato de experiência. *XXVIII Congresso Brasileiro de Biblioteconomia e Documentação*, 6. https://portal.febab.org.br/anais/article/view/2229/2230

Rocha, P. G., & Biondo, F. (2020). É fato ou é fake? Notícias falsas e pós-verdade no ensino de língua portuguesa. *Revista UFG*, *20*. https://doi.org/10.5216/revufg.v20.65943

Rodrigues, L. E. (2011). O Conceito De Verdade Na Crítica Da Razão Pura De Kant. *Problemata*, *02*(02), 137–157. https://doi.org/10.7443/problemata.v2i2.10799

Romanini, A. V., & Mielli, R. V. (2019). Mentiras, discurso de ódio e desinformação violaram a liberdade de expressão nas eleições de 2018. In *Liberdade de Expressão e questões da atualidade* (p. 222). ECA-USP.

Rorty, R., & Engel, P. (2008). *Para que serve a verdade?* Editora UNESP.

Rosa, A. (2012). As origens históricas da Internet: uma comparação com a origem dos meios clássicos de comunicação ponto a ponto. *Estudos Em Comunicação*, *11*, 95–123. http://hdl.handle.net/10216/74026

Rosa, M. I. de F. P. dos S., & Schnetzler, R. P. (2003). A investigação-ação na formação continuada de professores de ciências. *Ciência & Educação (Bauru)*, *9*(1), 27–39. https://doi.org/10.1590/s1516-73132003000100003

Rosa, R. M. (2019). *UNFAKING NEWS – Como combater a desinformação*. Media XXI.

Sá-silva, J. R., Almeida, C. D. de, & Guindani, J. F. (2009). Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. *Revista Brasileira de História & Ciências Sociais*, *1–15*. https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/38143476/Analise_Documental-with-cover-page-v2.pdf?Expires=1659111541&Signature=Jhz1cmWSpD9aKSTiD70uJ~MCBnI5qsZdc0rUYh3I~p8DzKvTfP9QHgOIJgHCHxdF~0iMnG0vf4wuXVwt7Cpuz2IoAbOodu579VXIR~IBAqf3iEDQ1OC2aHXiVpVejqEaUiL6UIKgo

Saleem, H. M., Dillon, K. P., Benesch, S., & Ruths, D. (2017). A Web of Hate: Tackling Hateful Speech in Online Social Spaces. *ArXiv:1709.10159*, 9. https://doi.org/https://doi.org/10.48550/arXiv.1709.10159

Salomaa, S., & Palsa, L. (2019). *Media literacy in Finland: National media education policy* (Vol. 3, Issue 4). Ministry of Education and Culture. https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/162065/OKM_2019_39.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Santaella, L. (2018). *A pós-verdade é verdadeira ou falsa?* Dfle Cores.

Santos, J. de A. (2008). O poder dos media no espaço europeu de comunicação. *Comunicación y Desarrollo Cultural En La Peninsula Ibérica. Retos de La Sociedad de La Información. Actas Del III Congreso Ibérico de Comunicación*, 83–89. https://idus.us.es/handle/11441/55550;jsessionid=B7A60B517B951142FF0EAF7AFC6A76BC?

Santos, M. M. N. (2003). *A educação para os media no contexto educativo*. Ministério da Educação.

Santos, V. L. da C., & Santos, J. E. dos. (2014). As Redes Sociais Digitais E Sua Influência Na Sociedade E Educação Contemporâneas. *Holos*, *6*, 307–328. https://doi.org/10.15628/holos.2014.1936

Sastre, A., & Carvalho, J. M. de. (2018). O comportamento do usuário no processo de difusão de fake news : reflexões sobre o processo de comunicação nas plataformas digitais. *Comunicação & Informação*, *21*(3), 91–106. https://www.revistas.ufg.br/ci/article/view/54005/26651

Saud, M. S., Ida, R., Mashud, M., Yousaf, F., & Ashfaq, A. (2023). Cultural dynamics of digital space: Democracy, civic engagement and youth participation in virtual spheres. *International Journal of Intercultural Relations*. https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2023.101904

Sayad, A. L. V. (2019). Educação midiática e pensamento crítico: antídotos contra a "desinformação." In *Liberdade de Expressão Questões da atualidade* (pp. 9–17). ECA-USP. https://doi.org/10.11606/9788572052597

Schmidt, V. A. (2022). The discursive construction of discontent: varieties of populist anti-system ideas and discursive interactions in Europe. *Journal of European Integration*, 44, 165–182. https://doi.org/https://doi.org/10.1080/07036337.2022.2032019

Schnetzler, R. P. (2020). A importância da investigação–ação no desenvolvimento profissional docente: critérios para sua adoção em teses de doutorado em Educação. *Educação Química En Punto de Vista*, *3*(2), 1–14. https://doi.org/10.30705/eqpv.v3i2.1745

Schopenhauer, A. (1851). *Religião : um diálogo* (pp. 1–21).

Schwartz, T. (1995). *Mídia: O segundo Deus* (2ª). sumus editorial.

Silva, V. C. da, & Videira, A. A. P. (2020). Como as ciências morrem? Os ataques ao conhecimento na era da pós-verdade. *Caderno Brasileiro de Ensino de Física*, *37*(3), 1041–1073. https://doi.org/10.5007/2175-7941.2020v37n3p1041

Silva, L. de A., & Ribeiro, M. S. de S. (2020). Pesquisa-formação sobre fake news numa perspectiva crítica: discurso anticiência. *Revista UFG*, *20*(1996). https://doi.org/10.5216/revufg.v20.65944

Silva, M. (2003). De Anísio Teixeira à Cibercultura : Desafios para a Formação de Professores Ontem , Hoje e Amanhã. *Boletim Técnico Do Senac*, *29*(3), 31–41. http://bts.senac.br/index.php/bts/article/view/512

Silva, M. M. S. (2025). Na Encruzilhada Digital : Economia da Atenção , Liberdade de Expressão e Regulação de Plataformas — Análise de Problemáticas e Perspectivas de Solução da União Europeia. *Comunicacao e Sociedade*, 137–150. https://doi.org/https://doi.org/10.17231/volesp(2025).5496

Silva, M. M. S., & Santos, L. A. (2022). Educação na Era da Pós-Verdade : Como Lidar Com Esta Realidade ? *Práticas Comunicativas, Organizações e Educação. Atas Das VIII Jornadas Doutorais Do CECS*, 127–141.

Silveira, A., Sanchotene, C., & Lavarda, S. (2017). Quando as Notícias mais Compartilhadas são Falsas: a Circulação de Boatos durante a Semana do Impeachment no Facebook. *Comunicação & Informação*, *20*(3), 99–112. https://doi.org/http://dx.doi.org/10.5216/ci.v20i3.46950

Simões, C., Valente, P., Torres, R., & Santos, S. (2021). A (IN)EXISTÊNCIA DO PENSAMENTO CRÍTICO EM DIÁRIOS DE BORDO: UMA ANÁLISE CATEGORIAL NO CONTEXTO DE INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA. *INTERNET LATENT CORPUS JOURNAL*, *11*(2), 50–65.

Sintra, M. C. D. (2019). *Fake News e a Desinformação: Perspetivas comportamentos e estratégias informacionais*. Universidade Nova de Lisboa.

Soares, I. D. O. (2015). A Educomunicação, em diálogo com as tecnologias, na Educação Básica.

Comunicação & Educação, *20*(2), 7. https://doi.org/10.11606/issn.2316-9125.v20i2p7-14

Souza, A. C. de, Alexandre, N. M. C., & Guirardello, E. de B. (2017). Propriedades psicométricas na avaliação de instrumentos: avaliação da confiabilidade e da validade. *Epidemiologia e Servicos de Saude : Revista Do Sistema Unico de Saude Do Brasil*, *26*(3), 649–659. https://doi.org/10.5123/S1679-49742017000300022

Souza, I. De, & Piolli, E. (2018). As Ilusões (E As Tarefas) De (Da) Democracia E De (Da) Cidadania – Possíveis Contribuições Da Educação Escolar. *Revista Contexto & Educação*, *33*(106), 302–317. https://doi.org/10.21527/2179-1309.2018.106.302-317

Spinelli, E. M., & Santos, J. D. A. (2019). Saberes necessários da educação midiática na era da desinformação. *Revista Mídia e Cotidiano*, *13*(3), 45–61. https://doi.org/10.22409/rmc.v13i3.38112

Staender, A., Humprecht, E., Esser, F., Morosoli, S., & Van Aelst, P. (2025). Is Sensationalist Disinformation More Effective? Three Facilitating Factors at the National, Individual, and Situational Level. In *Journalism and the Coronavirus Pandemic* (pp. 54–74). Routledge. https://doi.org/https://doi.org/10.4324/9781032647807-4

Stenhouse, L. (1993). *La investigación como base de la enseñanza*. Heinemann Educational Books LTD. https://docs.google.com/document/d/1BLvvVvU7Qx9wqruanBjWwuHPfe7aNnC3QMnNIn4zmCI/edit?hl=es

Streiner, D. L. (2003). Starting at the Beginning: An Introduction to Coefficient Alpha and Internal Consistency. *Journal of Personality Assessment*, *80*, 99–103. https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1207/S15327752JPA8001_18

Tandoc Jr, E., Lim, Z. W., & Ling, R. (2018). Defining " Fake News " A typology of scholarly definitions. *Digital Journalism*, 1–17. https://doi.org/10.1080/21670811.2017.1360143

Tandoc Jr, E., Ling, R., Westlund, O., Duffy, A., Goh, D., & Zheng Wei, L. (2018). Audiences' acts of authentication in the age of fake news: A conceptual framework. *New Media & Society*, *20*(8), 2745–2763.

Teixeira, A. (2018). *Fake news contra a vida: desinformação ameaça vacinação de combate à febre amarela*. PUC-SP.

Todd, R., & Kuhlthau, C. C. (2005). Student Learning Through Ohio School Libraries, Part 1: How Effective School Libraries Help Students. *School Libraries Worldwide*, *January 2005*, 63–88. https://doi.org/10.29173/slw6958

Tornero, J. M. P., & Varis, T. (2010). Media Literacy and New Humanism. In *Director*. UNESCO Institute for Information Technologies in Education.

Tuzzo, S. A., & Braga, C. F. (2016, August). Revista da pesquisa qualitativa. *O Processo de Triangulação Da Pesquisa Qualitativa: O Metafenômeno Como Gênese*, *4*, 140–158.

UNESCO. (n.d.). Media and Information Literacy. Retrieved November 10, 2020, from http://www.unesco.org/new/en/communication-and-information/media-development/media-literacy/mil-as-composite-concept/

UNESCO. (2013). *Alfabetizacao Midiatica e Informacional_UNESCO*.

UNESCO. (2022a). *Addressing conspiracy theories What teachers need to know*. UNESCO.

https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381958

UNESCO. (2022b). *History under attack: Holocaust denial and distortion on social media*. UNESCO. https://doi.org/10.1017/cbo9780511584732.005

Valada, R. (1993). *Guia do professor do ensino básico*. Editorial Inquérito.

Valentim, V. (2024). *O fim da vergonha: como a direita radical se normalizou*. Gradiva - Publicações, Lda.

Vettehen, P. H., & Schaap, G. (2023). An attention economic perspective on the future of the information age. *Futures*, 11. https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.futures.2023.103243

Viana, J., & Coelho, C. (2019). A Percorrer O Caminho Da Transformação (Digital) Na Escola... O Professor Como Agente De Mudança! *Revista Intersaberes*, *14*(31), 96–108.

VITTORAZZI, D. L., & SILVA, A. M. T. B. DA. (2020). As Representações Do Ensino De Ciências De Um Grupo De Professores Do Ensino Fundamental: Implicações Na Formação Científica Para a Cidadania. *Ensaio Pesquisa Em Educação Em Ciências*, *22*, 1–22. https://doi.org/10.1590/21172020210103

Volkoff, V. (2000). *Pequena história da desinformação – do cavalo de Tróia à Internet*. Editorial Notícias.

Vosoughi, S., Roy, D., & Aral, S. (2018). The spread of true and false news online. *Science*, *359*(6380), 1146–1151. https://doi.org/10.1126/science.aap9559

Wachowski, L., & Wachowski, L. (1999). *Matrix*. Warner Bros.

Wahyuni, D. (2012). The Research Design Maze: Understanding Paradigms, Cases, Methods and Methodologies. *Journal of Applied Management Accounting Research*, *10*(1), 69–80.

Wardle, C., & Derakhshan, H. (2017). *INFORMATION DISORDER : Toward an interdisciplinary framework for research and policy making*. https://rm.coe.int/information-disorder-toward-an-interdisciplinary-framework-for-researc/168076277c

Willians, J. (2021). *Liberdade e resistência na economia da atenção: como evitar que as tecnologias digitais nos distraiam dos nossos verdadeiros propósitos*. Arquipélago editorial.

Zarzalejos, J. A., Gooch, A., Palma, A., Prego, V., Medeiros, A., Berckemeyer, F., Cruz, M., Sánchez, M. G., Medrán, A., Quirós, E. A., Angelis, C. de, Pina, C., Townsend, R., Weissman, I., Rosales, F., Redondo, M., Pinedo, A., & Pino, I. (2017). A ERA DA PÓS-VERDADE: realidade versus percepção. *Uno*, *27*.

Zattar, M. (2017). Competência em informação e desinformação: critérios de avaliação do conteúdo das fontes de informação. *Liinc Em Revista*, *13*(2), 285–293. http://revista.ibict.br/liinc/article/view/4075/3385

Zhang, X., & Ghorbani, A. A. (2019a). An overview of online fake news : Characterization , detection , and discussion. *Information Processing and Management*, 26. https://doi.org/10.1016/j.ipm.2019.03.004

Zhang, X., & Ghorbani, A. A. (2019b). An overview of online fake news: Characterization, detection, and discussion. *Information Processing and Management*, *126*(1), 21. https://doi.org/.1037//0033-2909.I26.1.78

Zheng, J. (2023). The Attention Economy in the New Media Era: Challenges and Recommendations.

International Business & Economics Studies, 49–56. https://doi.org/https://doi.org/10.22158/ibes.v5n3p49

Zizemer, J. S. (2007). A escola pública e a educação para a cidadania. *REP - Revista Espaço Pedagógico*, *14*(2), 102–113.

Zuber-Skerritt, O. (2002). A model for designing action learning and action research programs. *The Learning Organization*, *9*(4), 143–149. https://doi.org/10.1108/09696470210428868

Anexos

Anexo 1 – Lista de sites da busca de iniciativas para formação de professores no contexto da Literacia Midiática

Direção Geral da Educação (DGE):	http://www.dge.mec.pt/educacao-para-os-*media*
Plano de Intervenção Cidadãos Competentes em Leitura e Escrita (PICCLE)	https://piccle.pnl2027.gov.pt/
UNESCO	https://en.unesco.org/
Erasmus+ and Former Programmes Projects Overview (2020):	https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/projects/eplus-projects-compendium_pt
Albânia	http://arsimi.gov.al/
Alemanha	https://www.bmbf.de/bmbf/en/home/home_node.html;jsessionid=738B29908E7D5150ECF42D6D82BE7492.live381
Áustria	https://www.bmbwf.gv.at/en.html
Bélgica	http://www.enseignement.be/
Bósnia	Ministarstvo obrazovanja Bosne i Hercegovine
Bulgária	https://www.mon.bg/en/100000
Chéquia	https://www.msmt.cz/
Chipre	http://www.moec.gov.cy/en/index.html
Croácia	https://mzo.gov.hr/
Dinamarca	https://ufm.dk/en
Eslováquia	https://www.minedu.sk/

Eslovénia	https://www.gov.si/drzavni-organi/ministrstva/ministrstvo-za-izobrazevanje-znanost-in-sport/
Espanha	https://www.educacionyfp.gob.es/portada.html
Estónia	https://www.hm.ee/en
Finlândia	https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/
França	https://www.education.gouv.fr/accueil-recherche
Grécia	https://www.minedu.gov.gr/
Hungria	https://www.oktatas.hu/
Irlanda	https://www.gov.ie/en/organisation/department-of-education/
Islândia	https://www.government.is/ministries/ministry-of-education-science-and-culture/
Itália	https://www.miur.gov.it/web/guest/
Kosovo	https://masht.rks-gov.net/
Letónia	https://www.izm.gov.lv/en
Lituânia	https://www.smm.lt/
Macedónia do Norte	https://mon.gov.mk/en/
Malta	https://education.gov.mt/en/Pages/educ.aspx
Montenegro	https://www.mpin.gov.me/ministarstvo
Noruega	https://www.regjeringen.no/en/dep/kd/id586/
Países Baixos	https://www.government.nl/ministries/ministry-of-education-culture-and-science
Polónia	https://www.gov.pl/web/edukacja-i-nauka
Reino Unido	https://www.gov.uk/government/organisations/department-for-education

Roménia	https://www.edu.ro/
Sérvia	http://www.mpn.gov.rs/
Suécia	https://www.government.se/
Suíça	https://www.sbfi.admin.ch/sbfi/en/home.html

Anexo 2 - Guião de entrevistas

Este guião de entrevista está integrado na fase de diagnóstico de uma tese de doutoramento desenvolvida na Universidade do Minho, no Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade (CECS), no âmbito da bolsa de investigação UI/BD/151163/2021 apoiada por fundos nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P. e tem como principal objetivo compreender, de forma qualitativa**,** as perceções de professores do ensino básico e do ensino secundário sobre temas relacionados com a desinformação, a literacia mediática e sua forma de ensino, para que seja possível coletar dados que auxiliem na produção de eventual material de apoio para o combate à desinformação.

1. Dados sociodemográficos

Disciplina(s) que leciona:	
Grau que leciona:	a) Ensino Básico b) Ensino Secundário c) Ambos
Ciclo (s) que leciona:	
Ano (s) que leciona:	
Anos de profissão:	
Faixa-etária:	a) até 30 anos b) de 30 a 40 anos c) de 40 a 50 anos d) de 50 a 60 anos e) mais de 60 anos
Gênero:	a) Feminino b) Masculino c) Outro

Bloco 1

1- Na sua opinião, qual o seu papel no contexto da educação?

2- O que lhe motiva a ser professor/continuar sendo professor?

3- Por onde costuma aceder, com maior frequência, a informações e notícias?

Bloco 2

4- O que entende por Desinformação?

5- Acha que a desinformação é um tema que deve ter lugar no currículo escolar? Por quê?

6- Se eu lhe falar em "pós-verdade" em que é que pensa?

7- E sobre "desordem da informação" o que pensa?

8- Acha que os professores do ensino básico e do ensino secundário estão preparados para abordar o tema da Desinformação/ *Fake news* de forma transversal ou direta durante as aulas? Quais fatores?

9- Já abordou o tema da desinformação nas aulas?

8.1 **Se sim**, de que maneira?

8.2 Utiliza algum tipo de recurso para abordar esse tema, qual/quais?

8.3 Existe alguma dificuldade ao abordar o tema da desinformação?

8.4- **Se não**, quais os motivos?

9 Já tratou durante as aulas de temas mais sensíveis como por exemplo teorias da conspiração ou movimento antivacinação? Acha importante trazer temas como esse para sala de aula?

10 Já promoveu debates entre os alunos em sala de aula? Se sim, com que temas?

11 Já fez atividades utilizando os media digitais em sala de aula? Se sim, quais?

12 Na sua opinião, o que seria um ensino crítico? Considera que esse tipo de ensino seja importante para a formação dos alunos?

13 Na sua opinião, existem formas de reconhecer uma informação falsa? Poderia dar algum exemplo?

14 Já se deparou com alguma informação falsa? Se sim, o que fez?

Bloco 3

15 O que entende por Literacia Mediática?

16 Na sua perceção, a literacia mediática é importante no combate à desinformação?

17 Já participou de alguma formação sobre Literacia Mediática ou que abordasse o tema da desinformação? Se sim, qual? – fale um pouco sobre a formação

18 Tem interesse em participar de alguma formação com o tema da desinformação?

19 Gostaria de um material de apoio que abordasse o tema da desinformação de formas diversas?

20 Como deveria ser esse material de apoio?

21 Na sua opinião, quais assuntos/temas devem ser abordados num material de formação para professores do ensino básico e secundário nesse contexto de combate a desinformação?

22 Quais outras recomendações daria para um plano de combate a desinformação direcionado a professores do ensino básico e do ensino secundário?

Anexo 3 - Inquérito por questionário

Este inquérito por questionário faz parte da fase de diagnóstico de uma tese de doutoramento desenvolvida na Universidade do Minho, no Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade (CECS), no âmbito da bolsa de investigação UI/BD/151163/2021 apoiada por fundos nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P. e, diferente do guião de entrevista submetido anteriormente, este inquérito tem como principal objetivo compreender, de forma quantitativa**,** as perceções de professores do ensino básico e do ensino secundário sobre temas relacionados com a desinformação, a literacia mediática, para que seja possível coletar dados que auxiliem na produção de eventual material de apoio para o combate à desinformação.

Este inquérito será inserido na plataforma *Google Forms* e será partilhado amplamente em grupos online e por email, a nível nacional, para alcançar o maior número de professores do ensino secundário e do ensino básico possível.

1- Consentimento informado

Ao responder sim, concorda que os dados sejam tratados de forma anónima e confidencial, pela investigadora principal, para fins exclusivamente académicos. Mais declara concordar com a participação voluntária neste estudo.

Aceita as condições em que se realiza este questionário?

a) Sim

b) Não

2- Dados sociodemográficos

Disciplina(s) que leciona	
Nível que leciona	a) Ensino Básico b) Ensino Secundário c) Ambos
Ciclo (s) que leciona	
Ano (s) que leciona	
Anos de profissão	
Tipo de escola que leciona	a) Escola pública b) Escola privada c) Outro

Qual a freguesia onde leciona?	
Faixa-etária	a) até 30 anos b) de 31 a 40 anos c) de 41 a 50 anos d) de 51 a 60 anos e) mais de 61 anos
Gênero	a) Feminino b) Masculino c) Outro

3- Em poucas palavras: o que entende por Desinformação?

4- Em poucas palavras: o que entende por Literacia Mediática?

5- Por que meio costuma aceder, com maior frequência, a informações e notícias?

a) **TV**
(1- Nunca, 2- raramente, 3- eventualmente, 4- frequentemente, 5- sempre)
b) **Rádio**
(2- Nunca, 2- raramente, 3- eventualmente, 4- frequentemente, 5- sempre)
c) **Meios impressos (jornais, revistas...)**
(1- Nunca, 2- raramente, 3- eventualmente, 4- frequentemente, 5- sempre)
d) **Internet (sites, redes sociais, blogues...)**
(1- Nunca, 2- raramente, 3- eventualmente, 4- frequentemente, 5- sempre)
e) **Outro_____**
(1- Nunca, 2- raramente, 3- eventualmente, 4- frequentemente, 5- sempre)

6- Já abordou o tema da desinformação em sala de aula?

(1- Nunca, 2- raramente, 3- eventualmente, 4- frequentemente, 5- sempre)

7- Já promoveu debates entre os alunos em sala de aula?

(1- Nunca, 2- raramente, 3- eventualmente, 4- frequentemente, 5- sempre)

8- Se já promoveu debates entre os alunos em sala de aula, com que temas?

9- Já fez atividades utilizando os *media* digitais em sala de aula?

(1- Nunca, 2- raramente, 3- eventualmente, 4- frequentemente, 5- sempre)

10- Se Já fez atividades envolvendo os media digitais, quais?

11- Já tratou durante as aulas de temas mais sensíveis como por exemplo teorias da conspiração ou movimento anti-vacinação?

(1- Nunca, 2- raramente, 3- eventualmente, 4- frequentemente, 5- sempre)

12- Acha importante discutir em sala de aula temas sensíveis como por exemplo teorias da conspiração ou movimento anti-vacinação? (SIM ou NÃO)

13- O conceito "pós-verdade" é do seu conhecimento? (SIM ou NÃO)

14- O conceito "desordem da informação" é do seu conhecimento? (SIM ou NÃO)

15- Na sua opinião, existem formas de reconhecer uma informação falsa? (NÃO ou SIM)

16- Se acha que sim, poderia dar algum exemplo?

17- Já se deparou com alguma informação falsa? (NÃO ou SIM)

18- Se sim, o que fez?

a) Nada
b) Partilhei sem saber que era fake
c) Partilhei sabendo que era fake, mas tinha um bom motivo para partilhar
d) Alertei as pessoas que pude
e) Outro_____

19- Pedimos que por favor avalie as seguintes afirmações:

a) Os professores do ensino básico e do ensino secundário estão preparados para abordar o tema da Desinformação/fake news de forma transversal ou direta durante as aulas.

(1-Discordo totalmente, 2- Discordo, 3- Não concordo nem discordo, 4- concordo, 5- concordo totalmente)

b) A desinformação é um tema que NÃO deve ter lugar no currículo escolar.

(1-Discordo totalmente, 2- Discordo, 3- Não concordo nem discordo, 4- concordo, 5- concordo totalmente)

20- Na sua perceção, a literacia mediática é importante no combate à desinformação? (SIM ou NÃO)

21- Já participou de alguma formação sobre Literacia Mediática ou que abordasse o tema da desinformação? (SIM ou NÃO)

22- Se respondeu "sim" para a questão anterior, qual/quais?

23- Tem interesse em participar de alguma formação com o tema da Desinformação e/ou da Literacia Mediática? (SIM ou NÃO)

24- Gostaria de um material de apoio que abordasse o tema da desinformação de formas diversas? (SIM ou NÃO)

25- Como deveria ser esse material de apoio sobre a Desinformação? (em termos de formato, temas que ache relevante tratar com os alunos, ou quaisquer outras recomendações).

Anexo 4 - Folheto informativo

Doutoramento em Ciências da Comunicação

Esta investigação faz parte da preparação de tese de doutoramento que está a decorrer no Instituto de Ciências Sociais da Universidade do Minho.

Investigadora: Marina Maria Soares Silva | Doutoranda em Ciências da Comunicação; Bolseira de Investigação; Universidade do Minho, Instituto de Ciências Sociais (ICS); Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade (CECS); Braga; Portugal; marinamaria.soares@gmail.com; Orcid: https://orcid.org/0000-0003-1114-2795

Orientador: Prof. Dr. Luís António Santos | Professor Auxiliar de Ciências da Comunicação na Universidade do Minho e Director-adjunto do Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade; Universidade do Minho; Instituto de Ciências Sociais (ICS); Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade (CECS); Braga; Portugal; Orcid: https://orcid.org/0000-0002-7062-0307

Apoio: Este trabalho é apoiado por fundos nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito da bolsa de investigação UI/BD/151163/2021 do projeto 101676689 (TID) que está sendo desenvolvido também com o apoio do Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade (CECS).

Objetivos do estudo:

Os objetivos gerais que conduzem a investigação são:

- → Contribuir cientificamente para a compreensão do fenómeno da desinformação, possibilitando novos horizontes no contexto das práticas de ensino;
- → Dar voz aos professores, para que seja possível verificar suas representações sobre temas relacionados com a desinformação e compreender genuinamente dificuldades e carências;
- → Criar, eventualmente, um material que possa servir de apoio para professores do ensino básico e secundário, no contexto da desinformação.

Investigação-ação

Este trabalho é desenvolvido sob a ótica metodológica de uma investigação-ação, que implica na participação de todos os atores envolvidos e se caracteriza por ser um método de pesquisa, ativo, flexível e reflexivo.

O projeto está sendo desenvolvido para criar uma alternativa de combater a desinformação através da educação, tendo os professores como os principais atores desse estudo. Queremos dar voz aos professores para que seja possível entender suas perspetivas sobre temas como desinformação e literacia midiática e, eventualmente, atender alguma das necessidades apresentadas.

Para isso, ainda que haja toda flexibilidade possibilitada pelo método definido, a investigação está dividida em três fases principais:

FASE 1:

O quê?	• Entrevistas aprofundadas com professores do ensino básico e do ensino secundário
Quando?	Esta fase será desenvolvida durante o 1° semestre do ano letivo de 2023.
Onde?	As entrevistas podem acontecer no local mais apropriado e conveniente para os atores envolvidos, sendo possível entrevista online (zoom) ou presencial;

Obs.: *A fase 1 também deverá contemplar a realização de um questionário online, que será distribuído por todo continente, a fim de contribuir quantitativamente para o diagnóstico pretendido.*

Obs.: *Atendendo a flexibilização do método da investigação, a fase 2 e a fase 3 tomarão forma concreta após o tratamento das entrevistas e dos questionários, mas o planeamento inicial é:*

FASE 2:

O quê?	• Será realizado um novo contacto com os professores para dar a conhecer as diretrizes ou material de apoio criado a partir das entrevistas; • Será entregue aos professores fichas de avaliação (online); • A investigadora solicita participação em aulas as quais constem temas e atividades criadas a partir desses direcionamentos.
Quando?	Esta fase está prevista para ser desenvolvida durante o 2º semestre do ano letivo de 2023.
Onde?	Escola

FASE 3:

O quê?	• No final do semestre os professores entregam todas as fichas de avaliação das diretrizes/material (online); • Os professores se reúnem novamente com a investigadora a fim de realizar um grupo de foco para discussão de pontos a melhorar e sugestões futuras.
Quando?	Esta fase será desenvolvida durante o 2º semestre do ano letivo de 2023.
Onde?	Online ou presencial

Participantes

→ Professores do ensino básico e do ensino secundário.

Implicações da participação

→ Os participantes são convidados a participar voluntariamente do estudo que tem previsão de duração de 1 ano letivo (2023) e estão passíveis a desistência a qualquer momento;

→ Os dados dessa investigação serão utilizados exclusivamente para fins académicos, sendo que a identidade dos participantes são informações confidenciais.

Assinatura da investigadora:

Anexo 5 - Termo de consentimento informado

Título do projeto de Investigação: Combate à desinformação: as representações de professores do ensino básico e secundário como alicerce para intervenção

Curso: Doutoramento em Ciências da Comunicação – Universidade do Minho

Atendendo à informação que consta do folheto informativo, pedimos que responda às questões seguintes, indicando se concorda em colaborar no estudo:

Li e compreendi o folheto informativo que me foi facultado, bem como as informações verbais que me foram fornecidas	Sim	Não
Foi-me concedida oportunidade para colocar questões relacionadas com o estudo	Sim	Não
Obtive resposta a todas as questões que coloquei sobre o projeto.	Sim	Não
Foi-me garantida a possibilidade de, em qualquer altura, recusar participar neste estudo sem qualquer tipo de consequências.	Sim	Não
Aceito participar neste estudo e permito a gravação da entrevista e a utilização dos dados que forneço de forma voluntária, confiando em que apenas serão utilizados para esta investigação e nas garantias de confidencialidade e anonimato que me são dadas pelo investigador.	Sim	Não

Nome e contacto do investigador

Assinatura: _____

Contacto: _____

-o-o-o-o-o-o-o-o-o-o-o-o-o-o-o-o-o-o-o-o-o-

Nome e assinatura do participante

Nome (maiúscula): _____

Assinatura: _____

Data: ..... /..... /.....

Anexo 6 - Lista de recursos do OA

Para professores	
Ferramentas	Link
Ferramenta para descobrir quem está por trás de um site. Ao inserir a URL na pesquisa do WHOIS poderá obter informações sobre quando e por quem o domínio foi registado.	https://www.whois.com/
Para verificar o contexto de uma imagem. O google imagens poderá apontar inúmeros resultados de uma imagem, bem como se for uma imagem já verificada como fake há grandes chances de já estar identificada como tal.	https://images.google.com/
Way Back Machine: arquivos da internet	https://web.archive.org/
Who posted what? - Facebook Tools » Facebook Tools - Twitter Tools	https://whopostedwhat.com/
Invid é um plugin disponível no Google Chrome e no Firefox. Poderá carregar uma imagem ou vídeo e o sistema vai indicar a localização original daquelas imagens, a data de criação, miniaturas e quadros-chave.	https://www.invid-project.eu/tools-andservices/invid-verification-plugin/
Formação online	
CRASH COURSE MEDIA LITERACY – Curso online na plataforma YouTube, com um total de 12 vídeos com cerca de 10 minutos cada sobre temas relacionados a Literacia Mediática	https://www.youtube.com/playlist?list=PL8dPuuaLjXtM6jSpzb5gMNsx9kdmqBfmY
Curso eLearning para os Media | Agência dos Direitos Fundamentais da EU	https://e-learning.fra.europa.eu/?fbclid=IwAR2x2ag4aSKjEgToMRHoC_Fn3jCw8ELglu28YXfjGVhRLdIpggyOt3Q_CwUg
Check, Please! Starter Course	https://www.notion.so/Lesson-One-Introductionto-SIFT-1609b8c742a94173a371db8e61d3a140

Documentos	
Projeto: STOP BULLIYNG	https://www.amnistia.pt/wpcontent/uploads/2017/10/Manual_Stop_Bullying_AI_Portugal.pdf
A desinformação e a filosofia	https://eurocid.mne.gov.pt/artigos/desinformacao-e-filosofia
Disinformation: Commission welcomes the new stronger and more comprehensive Code of Practice on disinformation	https://ec.europa.eu/commission/presscorner/det ail/en/ip_22_3664
OMS - kit de ferramentas para combater a desinformação sobre CCNTs	https://www.who.int/europe/publications/i/item/ WHO-EURO-2022-6260-46025-66542
Experiencias e um manual para atividades futuras	https://www.appyourschool.eu/wp-content/uploads/2017/09/APPYOS-Portugal-Toolkit.pdf
Cyberbullying – Um manual de formação de pais	https://www.uc.pt/fpce/comedig/documentos/Cy berbullying_manual
Literacia para os Média e Cidadania Global: Caixa de Ferramentas	https://www.cidac.pt/files/2114/8597/6548/20170117_LMedia_cor_150dpi.pdf
Tratar os média por "TU": guia prático de educação para os média	https://www.cecs.uminho.pt/wp-content/uploads/2017/07/Tratar_os_Media_por_Tu_Guia_pratico_de_EpM.pdf
Referencial de educação para os média	https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/referencial_educacao_media_2014.pdf

Orientações para professores e educadores sobre o combate à desinformação e a promoção da literacia digital através da educação e da formação	https://infoeuropa.eurocid.pt/registo/000089485/
GUIA PRÁTICO PARA GESTORES: EDUCAÇÃO MIDIÁTICA EM REDE	https://educamidia.org.br/api/wpcontent/uploads/2022/01/guia-do-gestordigital.pdf
Plataformas úteis	
Centro internet segura	https://www.internetsegura.pt/
EUvsDisinformation	https://euvsdisinfo.eu/
#aEUROPAnaESCOLA – Formação para Professores	https://www.aeuropanaescola.eu/
EAVI PT - Uma viagem para a literacia mediática	https://www.youtube.com/watch?v=EohFD5Ot6E&ab_channel=EAVI-MediaLiteracyforCitizenship
O entretenimento no YouTube também te influencia | Literacia Mediática	https://www.youtube.com/watch?v=Pd8p0iZ_taI&ab_channel=literaciamedi%C3%A1tica
Como o algoritmo influencia na tua instrução | Literacia Mediática	https://www.youtube.com/watch?v=HJn43b758Tg&ab_channel=literaciamedi%C3%A1tica
O YouTube é uma escola? | Literacia Mediática	https://www.youtube.com/watch?v=ullQxzdywXk&ab_channel=literaciamedi%C3%A1tica

Fake News, desinformação e compartilhamento de notícias falsas | Literacia Mediática	https://www.youtube.com/watch?v=-tlE5BxtPUg&ab_channel=literaciamedi%C3%A1ti ca
Diz não às notícias falsas	https://www.youtube.com/watch?v=AuTpm6r2QB M&ab_channel=CarlosPinheiro
Conteúdo diverso sobre BULLINYG da CNN	https://cnnportugal.iol.pt/noticias/Bullying
Media Literacy 1 - Access	https://audiovisual.ec.europa.eu/en/video/I198208
Media Literacy 2 - Analyse	https://audiovisual.ec.europa.eu/en/video/I198209
Media Literacy 3 - Evaluate	https://audiovisual.ec.europa.eu/en/video/I198210
Essa influencer chinesa foi desmascarada ao vivo! | Famosos da Internet | VIX Brasil	https://www.youtube.com/watch?v=odxiqJiC_V4& t=6s&ab_channel=Zappeando
FILME sobre BULLIYNG (classificação indicativa 12 anos) - A girl like her	https://www.youtube.com/watch?v=5dAFBm6ZI1 c&t=4s&ab_channel=GuiMS
Recurso para aulas: jogos	
Verdade ou mentira? Jogo pedagógico sobre desinformação.	https://verdadeoumentira.dge.mec.pt/
The Adventures of Literatus (disponível em inglês e francês) jogo educativo para adolescentes que ajuda a encontrar, analisar e verificar informações	https://www.media.am/literatus/#en

Jogos SEGURANET - 1º e 2º CICLOS	https://cctic.ese.ipsantarem.pt/jogos/jogosdo-1o-e-do-2o-ciclo/
Jogos SEGURANET - 3º CICLO	https://cctic.ese.ipsantarem.pt/jogos/jogospara-o-3-ciclo/
Quiz4You SeguraNet	https://www.seguranet.pt/sites/default/files /quiz4you_seguranet.pdf
GO VIRAL - CONTRA INFORMAÇÕES INCORRETAS DO COVID-19	https://www.goviralgame.com/pt
BAD NEWS - From fake news to chaos! How bad are you? Get as many followers as you can	https://www.getbadnews.com/en#intro
Projeto bYou - Quizzes	https://www.muralbyou.pt/quizzes/
Fake It To Make It	https://www.fakeittomakeitgame.com/about
Vamos cruziscar #2	https://www.leme.gov.pt/recursos/vamoscruziscar-2
Vamos cruziscar - 1	https://www.leme.gov.pt/recursos/vamoscruziscar-1