

PLATAFORMIZAÇÃO, JUVENTUDE E DESIN- FORMAÇÃO: o RPG como dispositivo de literacia midiática¹

PLATFORMIZATION, YOUTH, AND DISINFORMATION: Role-Playing Games as a Device for Media Literacy

Marina Botelho Alvarenga ²

Carla Montuori Fernandes³

Resumo: A circulação crescente de desinformação em ambientes digitais impõe desafios à formação crítica das juventudes, em uma sociedade marcada pela plataformação e pela centralidade dos algoritmos no acesso às notícias. Este artigo investiga em que medida um jogo de interpretação de papéis (RPG) pode atuar como dispositivo de literacia midiática, favorecendo processos de reflexão sobre produção, circulação e credibilidade da informação entre jovens brasileiros. Amparado nos debates sobre mediação, plataformação, aprendizagem baseada em jogos (GBL) e educação para as mídias, o estudo parte do entendimento de que a familiaridade com as tecnologias não se traduz em competência crítica. A metodologia articula aplicação do jogo e grupos focais, analisados a partir de categorias como instituições, audiências, representações, tecnologias e linguagens. Os resultados indicam que a experiência lúdica amplia a consciência sobre intencionalidades, visibilidade e responsabilidade no compartilhamento.

Palavras-Chave: Desinformação. Literacia midiática. Juventudes. Jogo de interpretação de papéis (RPG).

Abstract: The growing circulation of disinformation in digital environments poses challenges to the critical development of youth in a society marked by platformization and the centrality of algorithms in access to news. This article investigates the extent to which a role-playing game (RPG) can function as a media literacy tool, fostering reflection on the production, circulation, and credibility of information among Brazilian youth. Grounded in debates on mediatization, platformization, game-based learning (GBL), participatory culture and media education, the study is based on the understanding

1 Trabalho apresentado ao Grupo de Trabalho Processos Comunicacionais, Infâncias e Juventudes. 35º Encontro Anual da Compós, Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Natal - RN. 9 a 12 de junho de 2026.

2 Professora adjunto e coordenadora do curso de Comunicação Integrada e Mídias Digitais da UFLA. Doutora em Comunicação pelo PPGCOM-Unip (Prosup/CAPES), marinabotelho@ufla.br

3 Docente titular do Programa de Pós-Graduação em Comunicação da UNIP. Pós-doutorado em Comunicação Política pela Universidad de Valladolid, Doutora em Ciências Sociais pela PUC-SP, carla.montuori@docente.unip.br



that familiarity with technologies does not translate into critical competence. The methodology combines the implementation of the game with focus groups, analyzed through categories such as institutions, audiences, representations, technologies, and languages. The results indicate that the playful experience enhances awareness of intentionality, visibility dynamics, and responsibility in content sharing.

Keywords: Disinformation. Media literacy. Youth. Role-playing game (RPG).

1. Introdução

A consolidação das plataformas digitais como infraestruturas centrais da vida social reposicionou a comunicação no núcleo das disputas contemporâneas em torno da verdade, da autoridade e da legitimidade dos saberes. Na sociedade midiaticizada (HJARVARD, 2012), práticas cotidianas, instituições e processos políticos passam a operar segundo lógicas mediadas por dispositivos sociotécnicos que organizam a visibilidade, modulam a circulação de discursos e interferem na constituição das audiências. A desinformação, nesse contexto, deixa de ser exceção ou desvio e passa a integrar o próprio modo de funcionamento dos ecossistemas comunicacionais.

Eventos como o Brexit, as eleições de Donald Trump e Jair Bolsonaro e a pandemia de Covid-19 tornaram visível a intensidade dessas transformações. Narrativas conspiratórias, conteúdos enganosos e ataques à ciência encontraram nas plataformas condições favoráveis de propagação, evidenciando aquilo que Cesarino (2020) identifica como uma crise do regime moderno de peritos e uma mutação nas formas de validação pública da verdade. Emoções, performances identitárias e dinâmicas de pertencimento passam a disputar espaço com critérios institucionais de credibilidade, produzindo ambientes informacionais marcados por polarização e instabilidade epistemológica (BARROS, 2020).

Diante desse cenário, respostas baseadas apenas em checagem posterior ou em soluções técnicas de moderação mostram-se insuficientes. Cresce, assim, a defesa da educação midiática como dimensão estratégica para o fortalecimento democrático. Mais do que um conjunto de habilidades operacionais, a literacia midiática envolve compreender processos de produção, circulação e recepção de sentidos, reconhecendo interesses, enquadramentos e relações de poder (BUCKINGHAM, 2005; LIVINGSTONE, 2003).

A questão adquire contornos específicos quando observada a partir das juventudes. Se, por um lado, jovens ocupam posição privilegiada na cultura conectada e na dinâmica



participativa descrita por Jenkins (2009), por outro, essa inserção não garante a apropriação crítica das mediações que estruturam o ambiente plataformizado. A proximidade com tecnologias convive, paradoxalmente, com dificuldades de avaliar fontes, interpretar intencionalidades e perceber as camadas institucionais envolvidas na circulação informacional.

Nesse contexto, propostas pedagógicas que dialoguem com repertórios culturais juvenis tornam-se particularmente relevantes. Entre elas, abordagens baseadas em jogos têm recebido atenção crescente por possibilitarem experimentação, engajamento emocional e aprendizagem com diversão. Pesquisas recentes indicam que experiências lúdicas podem favorecer o desenvolvimento de competências críticas relacionadas à desinformação, ao permitir que participantes ocupem posições diversas dentro de um sistema narrativo e reflitam sobre as consequências de decisões tomadas em contextos simulados, como nos jogos digitais Cranky Uncle⁴, Hoax Factory⁵ e Bad News⁶ (ROOZENBEEK et al., 2020; GLAS et al., 2023).

É nesse horizonte que se insere o presente trabalho, como um recorte da tese de doutoramento da pesquisadora (primeira autora) do presente artigo. Partindo do entendimento de que a desinformação constitui fenômeno estrutural dos ecossistemas plataformizados, o artigo busca responder em que medida uma experiência lúdica baseada em role-playing game (RPG) “de mesa” (ou analógico) pode operar como dispositivo de explicitação das mediações institucionais, tecnológicas e discursivas que estruturam a circulação informacional contemporânea entre jovens.

A hipótese que orientou a pesquisa é a de que a simulação narrativa proporcionada pelo RPG, ao posicionar os participantes em diferentes papéis dentro de um universo lúdico ficcional, favorece deslocamentos de percepção que ampliam a compreensão estrutural da desinformação. Ao vivenciarem tensões entre visibilidade, engajamento, autoridade e credibilidade, os jogadores tenderiam a reconhecer dimensões institucionais e tecnológicas que, no uso ordinário das plataformas, permanecem naturalizadas.

Com base nessa hipótese, desenvolveu-se o Extra! Extra!, um RPG analógico concebido para promover discussões sobre desinformação junto a jovens. Inspirado em princípios do game-based learning e ancorado em referenciais da educação midiática, o jogo mobiliza

⁴ <https://crankyuncle.com/>

⁵ <https://escaperoom.maldita.es/>

⁶ <https://www.getbadnews.com/en>

narrativa colaborativa, resolução de problemas e deslocamento de perspectivas como estratégias para estimular reflexão crítica.

2. Metodologia

A pesquisa adotou abordagem qualitativa e exploratória, cujo desenho metodológico na tese de onde se origina, articula três dimensões complementares: (a) o desenvolvimento do jogo Extra! Extra!; (b) a realização de sessões de jogo com estudantes; e (c) a produção de dados por meio de grupos focais realizados após a experiência.

O público foi constituído por uma amostragem não probabilística e por conveniência, composta por jovens na faixa etária correspondente ao Ensino Médio. A aplicação ocorreu em três instituições, sendo duas em Minas Gerais e uma em São Paulo.

O Extra! Extra! foi concebido a partir de referenciais da educação para as mídias e de concepções de *game-based learning*, buscando traduzir para uma dinâmica lúdico-narrativa e dialógica os processos envolvidos na produção, circulação e validação de informações. Ambientado em um cenário de fantasia, o jogo toma a invenção da prensa de tipos móveis como alegoria do nascimento da comunicação de massa, realizando um paralelo aos desafios que a consolidação da sociedade plataformizada impõe à educação midiática. A narrativa é desencadeada pela circulação de um panfleto que dissemina desinformação sobre os gnomos da cidade de Tartarópolis. A partir desse acontecimento, os jogadores são convocados a investigar a origem do material, acompanhando as camadas de produção e interesse que envolvem sua fabricação.

No decorrer da investigação, os participantes descobrem que a peça foi impressa por um “gravador” (espécie de esquire) contratado por intermediários que, por sua vez, agiam a mando do prefeito interessado em produzir pânico moral para encobrir práticas ilícitas e preservar seu poder. Ao posicionar os jogadores dentro desse sistema, deslocando seus pontos de vista originais, e fazê-los vivenciar consequências concretas, como perseguições, investigação e rupturas de confiança, o RPG busca tornar sensíveis os mecanismos pelos quais a desinformação estrutura percepções de realidade e organiza disputas por verdade e autoridade.

A estrutura do jogo distribui coloca os jogadores como personagens que devem investigar, buscar e construir a verdade. O jogo faz isso ao mesmo tempo que introduz situações-problema que exigem tomada de decisão, trabalho em equipe e pensamento crítico-analítico.

Ao privilegiar a colaboração e o conflito interpretativo, o RPG procura tornar perceptíveis as intencionalidades e disputas que atravessam a vida informacional contemporânea.

As questões aplicadas nos grupos focais visaram avaliar o aprendizado acerca de competências midiáticas, respaldando-se nas seis questões-chave que pautaram o jogo e em estudos com ferramentas de avaliação de competências midiáticas com resultados empíricos (PINHEIRO, 2022; VERSUTI, 2021; PEREIRA et al., 2015; LOPES, 2012). Durante as conversas, os participantes foram convidados a comentar decisões tomadas, dificuldades encontradas e paralelos percebidos entre a narrativa ficcional e o cotidiano das redes sociais e do “mundo real”. Além disso, buscou-se compreender a percepção sobre a própria experiência lúdica e de aprendizado no jogo.

Cada sessão foi gravada em áudio e posteriormente transcrita com o auxílio do software Clipto. As transcrições, portanto, constituem-se como o corpus empírico da investigação e do presente recorte⁷. A análise apoia-se em uma perspectiva dialógica do discurso fundamentada no Círculo de Bakhtin, compreendendo os enunciados como unidades concretas do discurso, constituídas na interação social e historicamente situadas na cadeia de outros enunciados, em relações de alteridade e responsividade entre sujeitos.

Operacionalmente, a análise foi orientada por categorias derivadas dos estudos de literacia midiática, a saber, instituições, tecnologias, linguagens, representações, audiências e relações (DEZUANNI *et al.*, 2021) utilizadas como operadores analíticos para identificar como os jovens passaram a nomear e problematizar elementos do sistema midiático após a participação no jogo. A análise foi operacionalizada em quatro etapas: (1) transcrição e identificação dos enunciados; (2) leitura preliminar para mapeamento de temas recorrentes; (3) análise dialógica, articulando aspectos linguísticos e composicionais ao contexto interacional; (4) organização temática a partir das seis questões-chave de literacia midiática (DEZUANNI et al., 2021) e dos pressupostos teóricos de GBL. Os nomes dos participantes foram substituídos pelos nomes dos personagens que criaram para si mesmos, garantindo o anonimato, conforme aprovação obtida pelo conselho de ética responsável⁸.

⁷ Ressalta-se, ainda, que o presente trabalho contou com auxílio de ferramentas de IA para transcrição dos grupos focais, organização e revisão textual, e conferência das referências.

⁸ Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UNIP, sob o CAAE nº 72786923.0.0000.5512

3. Comunicação, educação e literacia midiática no enfrentamento da desinformação

A articulação entre comunicação e educação, neste estudo, não é compreendida como simples interface interdisciplinar, mas como campo estratégico de disputa em sociedades atravessadas pela plataformização. Parte-se do pressuposto de que as transformações da ecologia midiática contemporânea reconfiguram não apenas os fluxos informacionais, mas também as condições de produção de subjetividades e de formação crítica. A Teoria Crítica já advertia que a indústria cultural operava na conformação de subjetividades e na reprodução de formas de dominação simbólica (ADORNO; HORKHEIMER, 1985). No ambiente digital, entretanto, tal racionalidade cultural-industrial é intensificada por arquiteturas algorítmicas que automatizam hierarquias de visibilidade e convertem atenção em valor econômico, ampliando a opacidade dos processos de mediação.

Os Estudos Culturais, ao deslocarem o foco da emissão para a recepção, enfatizaram a negociação de sentidos e a agência das audiências (HALL, 2003), movimento teórico fundamental para romper com modelos deterministas da comunicação. Contudo, na ecologia midiática contemporânea, essa agência é exercida em ambientes tecnicamente estruturados por plataformas cujas infraestruturas e modelos de negócio condicionam circulação, alcance e reconhecimento. Van Dijck, Poell e De Waal (2018) demonstram que a lógica das plataformas reorganiza a esfera pública por meio de métricas de engajamento e processos de dataficação, transformando participação em ativo econômico e reconfigurando as próprias condições de visibilidade pública.

Nesse cenário, a desinformação não pode ser reduzida a falha ética ou déficit cognitivo individual, pois, conforme argumenta Recuero (2024), ela integra dinâmicas sistêmicas de visibilidade, polarização e capitalização do conflito. Trata-se de fenômeno estrutural, inscrito em incentivos econômicos, disputas políticas e arquiteturas técnicas que favorecem conteúdos emocionalmente intensos e polarizadores. Se o problema é estrutural, a resposta formativa não pode limitar-se a abordagens moralizantes centradas na responsabilização individual.

A educação para a mídia consolida-se, assim, como campo estratégico para enfrentar assimetrias informacionais. Buckingham (2003) propõe que a literacia midiática se organize em torno da análise de instituições, linguagens, representações e audiências, deslocando o foco



da simples decodificação para a compreensão das condições sociais e econômicas de produção midiática. Livingstone (2004) reforça que o acesso às tecnologias não garante competência crítica, sendo necessário desenvolver capacidades de interpretação, avaliação e produção reflexiva.

Em sociedades plataformizadas, torna-se necessário expandir esse modelo analítico para incorporar uma dimensão infraestrutural, voltada à compreensão de algoritmos, políticas de moderação, regimes de visibilidade e modelos de monetização como elementos constitutivos da ecologia informacional. A tradição latino-americana contribui decisivamente para esse deslocamento. Para Freire (1987), a educação é prática de liberdade fundada na problematização da realidade concreta; Kaplún (1998) propõe uma pedagogia da comunicação centrada na participação ativa e na construção coletiva de sentidos.

Surge, então, um impasse formativo: como tornar visíveis infraestruturas opacas que operam de maneira automatizada e naturalizada? Se a literacia midiática deve alcançar o nível estrutural da circulação informacional, são necessários dispositivos pedagógicos capazes de simular tais engrenagens e permitir que os sujeitos as experimentem, deslocando a crítica do plano declarativo para o plano experiencial.

A esse cenário soma-se a emergência e popularização das inteligências artificiais generativas, um elemento que reconfigura as condições do letramento midiático contemporâneo. Santaella (2023) argumenta que a IA constitui o *hype* tecnocientífico do presente não apenas por sua expansão aplicada, mas porque força uma transformação na própria concepção do que é inteligência, historicamente reservada ao humano. Levar em consideração as modalidades de inteligência operadas pela IA não significa ocultar os imensos desafios que ela traz, mas implica reconhecê-la como amplificação de ferramentas do fazer humano. Essa perspectiva permite situar as ferramentas de IA disponíveis aos jovens não como ameaças ao aprendizado, mas como objetos que exigem literacia específica para serem compreendidos e utilizados de forma crítica e, acima de tudo, responsável e ética.

Crawford e Joler (2018), no projeto Anatomy of AI, evidenciam que sistemas de IA são infraestruturas materiais, econômicas e políticas, construídas sobre extração de dados, trabalho invisível e concentração de poder em poucas corporações globais. Posto de outra maneira, são as mesmas estruturas de visibilidade, dataficação e modelagem do comportamento que Van Dijck, Poell e De Waal (2018) descrevem para as plataformas. No contexto educacional, isso



implica que a literacia midiática precisa incorporar uma dimensão específica voltada à IA: não apenas identificar conteúdos gerados artificialmente, mas compreender as lógicas de dados, poder e invisibilidade que os sustentam (SAYAD, 2023).

É nesse horizonte que o RPG se apresenta como recurso didático e como dispositivo epistemológico de simulação. Huizinga (2019) define o jogo como forma cultural situada em um “círculo mágico”, espaço-tempo delimitado no qual regras próprias organizam a ação social. Longe de constituir fuga da realidade, esse espaço possibilita experimentação estruturada de papéis e conflitos. Caillois (2017), ao classificar os jogos, situa o RPG na categoria *Mimicry*, fundada na simulação e na representação de papéis, combinando regras (*ludus*) e liberdade criativa (*paidia*), o que potencializa a encenação de tensões sociais complexas.

No campo educacional, a distinção entre *serious games*, gamificação e aprendizagem baseada em jogos (*Game-Based Learning* ou GBL) é fundamental (TURNER, 2017). A gamificação tende a enfatizar recompensas extrínsecas e controle comportamental, enquanto o GBL compreende o jogo como ambiente integral de interação cognitiva, afetiva e sociocultural (PLASS et al., 2015). O RPG insere-se de modo consistente nessa perspectiva, pois exige negociação coletiva, tomada de decisões contextualizadas e resolução colaborativa de problemas, mobilizando múltiplas dimensões da aprendizagem. Em perspectiva sociocultural, a aprendizagem emerge da interação, da argumentação e do *feedback* entre pares (HAMMER et al., 2018). Seu caráter multissemiótico, combinando linguagem verbal, visual e performática, intensifica engajamento emocional e cognitivo (ABDUL JABBAR; FELICIA, 2015), ampliando a retenção e a elaboração reflexiva.

No contexto desta pesquisa, o RPG foi estruturado para simular um ecossistema informacional marcado por disputas de visibilidade e credibilidade. Os dados indicam que, antes da experiência, a desinformação era interpretada predominantemente como falha moral individual. Durante a dinâmica, os participantes passaram a reconhecer como decisões editoriais, métricas de engajamento e incentivos de audiência condicionavam a circulação das narrativas (BOTELHO, 2024). Esse deslocamento do plano moral para o estrutural evidencia ampliação das dimensões mobilizadas na análise do fenômeno, aproximando-se de uma compreensão da desinformação como sistema. A experiência lúdica, ao exigir decisões sob restrições das regras do jogo, torna perceptíveis as mediações da circulação digital, articulando o modelo analítico

de Buckingham (2003) à crítica da plataformização proposta por Van Dijck, Poell e De Waal (2018).

4. Juventude brasileira: consumo de mídia, desinformação e formação crítica

A compreensão das dinâmicas de desinformação no Brasil exige atenção específica ao público jovem, uma vez que esse grupo ocupa posição central na ecologia comunicacional contemporânea, tanto como consumidor quanto como produtor e disseminador de conteúdos. Estudos empíricos recentes demonstram que o consumo midiático juvenil é fortemente estruturado pelas plataformas digitais, que assumem papel predominante como fonte de informação, espaço de sociabilidade, entretenimento e construção identitária (BORGES et al., 2020; SPINELLI; PORTAS, 2023; GONZAGA et al., 2023). Dados de 2024 indicam que YouTube e Instagram são as plataformas mais utilizadas, seguidos por TikTok e WhatsApp, este último desempenhando papel central na circulação de conteúdos informativos e desinformativos entre adolescentes de 15 a 17 anos (NIC.br, 2024).

Esse consumo acontece frequentemente sem ser visto como o propósito da navegação, ocorrendo durante tempo voltado ao entretenimento ou à interação social, e não como resultado de busca ativa e deliberada por informação (BORGES et al., 2020). As fronteiras entre informação, opinião e entretenimento tornam-se progressivamente difusas, favorecendo a circulação de conteúdos híbridos e emocionalmente engajadores. A predominância de formatos audiovisuais curtos influencia a forma de processamento informacional, uma vez que a preferência por conteúdos rápidos e visualmente atrativos favorece a circulação de narrativas simplificadas e descontextualizadas, ambiente propício à disseminação de teorias conspiratórias e desinformação científica (GRASSI; RUEDIGER, 2023; SPINELLI; PORTAS, 2023).

A literatura aponta fragilidades nas práticas de verificação adotadas por jovens brasileiros. Gonzaga et al. (2023) e Borges et al. (2020) destacam que a checagem não constitui hábito sistemático, sendo acionada de modo contingente, conforme interesse pessoal ou impacto percebido. Essa relação pragmática com a informação revela uma dinâmica de engajamento cognitivo seletivo, fortemente condicionada por experiências individuais e estímulos afetivos.

A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) prevê competências de literacia midiática de forma transversal, sem configurá-la como eixo autônomo, o que tende a produzir



assimetrias significativas em sua implementação no país e aprofundar desigualdades estruturais no sistema educacional, já tão marcantes. (SPINELLI; PORTAS, 2023).

O debate sobre a relação entre juventude e tecnologia não pode prescindir de uma crítica ao conceito de “nativo digital”, cunhado por Prensky (2001) para descrever as primeiras gerações nascidas em ambiente midiático e digital. A proposição central, de que a exposição massiva e precoce a estímulos digitais produziria, quase de forma inata, novas maneiras de processar informações, exerceu influência considerável sobre políticas educacionais. No entanto, estudos empíricos posteriores demonstraram que essa visão constitui um mito. Selwyn (2009) e Kirschner e De Bruyckere (2017) convergem ao apontar que o contato precoce com dispositivos não garante domínio crítico: os jovens das gerações Z e Alpha conhecem mal os bastidores da tecnologia, principalmente no tocante aos seus protocolos de uso, implicações éticas e estruturas de poder. A pesquisa TIC Kids Online 2023 evidencia essa lacuna ao revelar que 46% dos jovens entre 15 e 17 anos acreditam que o primeiro resultado de busca online é sempre a melhor fonte de informação, e 55% supõem que todos encontram os mesmos resultados na internet (OCHS; FERREIRA, 2025).

A confusão entre fluência técnica e literacia crítica tem raízes teóricas bem identificáveis: o paradigma dos nativos digitais não distingue entre saber usar as ferramentas e compreender as estruturas de poder que as organizam. Buckingham (2003) e Livingstone (2004) já sinalizavam essa distinção ao proporem uma literacia midiática fundada na análise crítica das condições de produção, circulação e recepção dos discursos. São lacunas como essas que os dados desta pesquisa visam tornar visíveis.

5. Análise e discussão de dados: da literacia midiática à aprendizagem baseada em jogos (GBL)

A análise dos enunciados produzidos pelos jovens brasileiros nos grupos focais realizados após as sessões do Extra! Extra! é organizada, em um primeiro momento, a partir das seis questões-chave de literacia midiática propostas por Dezuanni et al. (2021): instituições, audiências, representações, tecnologias, linguagens e relações. Em um segundo momento, examinamos os enunciados à luz das dimensões cognitivas e afetivas da aprendizagem baseada em jogos (GBL), de acordo com os parâmetros de Abdul Jabbar e Felicia (2015). Por fim,

identificamos temas emergentes transversais relevantes para a compreensão das condições em que a literacia midiática se constitui entre jovens brasileiros.

Instituições: poder, reputação e interesse por trás da informação

A questão-chave de instituições visa compreender quem produziu determinada peça midiática e por qual motivo. No Extra! Extra!, a peça midiática central é um panfleto desinformativo produzido por encomenda: o gravador Sr. Necróbio foi contratado pelo casal Embuste, que por sua vez atendia às ordens do prefeito de Tartarópolis, Sr. Marcius Fallax. A cadeia institucional que sustenta a desinformação, portanto, não começa nem termina no veículo imediato da mensagem, mas está enraizada em relações de poder e interesses econômicos e políticos.

Frank associa a situação do jogo à corrupção e reconhece o prefeito como o sujeito institucional por trás da desinformação: ao dizer que o prefeito “não se importava com as pessoas” enquanto sua imagem não estivesse ameaçada, Frank demonstra compreender que a produção da mentira foi instrumentalizada para proteger uma reputação. A escolha do termo “corrupção” revela que o jovem mobiliza um repertório político concreto para interpretar a ficção. Robson corrobora essa percepção ao apontar que o prefeito impediu os gnomos de publicar a verdade “pra não manchar a reputação dele”, reconhecendo o poder da mídia como poder de pauta e de silenciamento.

O enunciado de Carmilla traça um paralelo explícito entre a estratégia narrativa do prefeito de Tartarópolis e o episódio das joias do governo Bolsonaro. A jogadora demonstra que compreende a imagem pública como um recurso de poder a ser gerenciado, e que manipular a narrativa é uma estratégia de sua preservação tanto na ficção quanto na realidade.

Esse deslocamento não é trivial, pois os participantes passam a enxergar a notícia não como um fato neutro, mas como um enunciado produzido por alguém, para alguém, com alguma finalidade. Contudo, a percepção coexiste com a constatação de que “hoje em dia a gente não tem em quem confiar”, o que aponta para uma crise de legitimidade institucional que dialoga com o que Cesarino (2020) identifica como a dissolução do sistema moderno de peritos.

Audiências: quem acredita, quem questiona e a contradição geracional

A questão das audiências busca responder para quem determinado conteúdo foi produzido e como diferentes grupos respondem a ele. Nos enunciados dos jovens brasileiros, essa questão articulou-se de forma particularmente reveladora à percepção sobre gerações, letramento e comportamento diante da informação.

Robson identifica que o panfleto do jogo “retrata a vida real”, pois “muitas pessoas acreditam numa mensagem no WhatsApp, numa foto nada a ver, por não ter a noção das notícias”. Carmilla dialoga com o estereótipo da “tia do zap” ao comentar o encontro das senhorinhas com o panfleto durante o jogo: “você acredita nisso?”, “claro que acredito, teve até foto”. A jogadora demonstra uma percepção sobre como elementos visuais funcionam como índices de credibilidade para determinadas audiências. Em outro momento, Carmilla comenta diferenças geracionais no processamento da informação: enquanto idosos seriam mais passivos diante de notícias, os jovens seriam mais pró-ativos, pois “a gente que é jovem vai pesquisar, procurar”. Essa autopercepção como geração crítica e ativa é, contudo, desafiada pelos próprios enunciados subsequentes.

Um dado relevante sobre as audiências emerge da contradição entre o que os jovens dizem ser e como descrevem seu comportamento real: nos três grupos focais brasileiros, os participantes admitiram que adotam postura pró-ativa de checagem apenas quando o assunto lhes interessa diretamente. A fofoca sobre famosos foi citada espontaneamente nos três grupos como exemplo de desinformação verificada. Esse padrão é consistente com os achados de Borges et al. (2020) e Gonzaga et al. (2023), que identificam um engajamento cognitivo seletivo, fortemente condicionado por estímulos afetivos e interesses imediatos.

Há, portanto, uma distância significativa entre a literacia (auto)declarada e a literacia praticada, que é contingente, movida pelo interesse e pelo impacto percebido. Essa contradição revela uma tensão estrutural na forma como o consumo informativo plataformizado é organizado, que privilegia conteúdos emocionalmente engajadores em detrimento de conteúdos contextualmente complexos (VAN DIJCK; POELL; DE WAAL, 2018). Os jovens são simultaneamente críticos desse sistema e participantes ativos de sua lógica, e aparentam não entender isso como um paradox ou um problema.

Representações: gnomo, minorias e o dano permanente da desinformação



A questão das representações examina como pessoas, lugares e ideias são retratados em determinado produto midiático e quais os impactos disso. No Extra! Extra!, a espécie dos gnomos foi deliberadamente inserida como grupo-alvo do panfleto desinformativo. A obrigatoriedade de um gnomo no grupo de cada partida visava criar proximidade afetiva e deslocamento de perspectiva para que os jogadores pudessem “sentir na pele” a experiência de ser representado como ameaça.

Essa hipótese foi confirmada pelos enunciados. Os grupos brasileiros relacionaram o pânico sofrido pelos gnomos com racismo, preconceito, corrupção, desigualdade social, trabalho escravo e pirataria. Relacionaram ainda a narrativa com episódios históricos concretos: a pseudociência, a pandemia de Covid-19, o estigma da AIDS como “doença de gay”, o “preconceito com povos ciganos” e a “varíola do macaco”.

Thalita expressou que sentiu injustiça ao ver os gnomos sendo tratados como culpados de algo que não fizeram. Robson afirmou: “é como se fosse o nosso lado mesmo, da vida real. A gente sente na pele por ter um amigo gnomo”. Esse deslocamento, da ficção para a empatia com grupos reais marginalizados, dialoga com a noção de identidade projetiva descrita por Gee (2007), em que o jogador se vê no personagem e, por extensão, nas condições que o personagem enfrenta.

Amélia aponta que o medo causado pelo prefeito tem consequências materiais: as pessoas começam a tratar os gnomos como inimigos independentemente da veracidade do que foi publicado. Artemis, ao citar a lenda urbana do “CD da Xuxa ao contrário”, argumenta que a própria existência da informação falsa já é danosa: “mesmo todos sabendo que é fake news, ela ainda existe, ainda perdura. O dano está feito.” Trata-se de uma compreensão que dialoga com a concepção bakhtiniana de enunciado: uma vez que um discurso entra em circulação, ele passa a integrar cadeias dialógicas que escapam ao controle de quem o produziu ou de quem o desmentiu.

Tecnologias: plataformas, algoritmos e a hierarquia da credibilidade

A questão das tecnologias examina como as ferramentas e plataformas moldam a produção, circulação e percepção da informação. No jogo, a alegoria da invenção da prensa de tipos móveis no mundo de Tartarópolis funciona como metáfora da consolidação da sociedade plataformizada — um momento liminar de reorganização das estruturas de mediação, em que



antigos sistemas de peritos se desestabilizam e novos paradigmas competem por legitimidade (CESARINO, 2020).

Artemis revela uma percepção sobre captura e uso de dados pessoais que parte da experiência cotidiana: ao comentar ter pesquisado remédios de farmácia e recebido propagandas disso no Instagram, demonstra perceber empiricamente o funcionamento da lógica algorítmica. Contudo, essa percepção ainda é parcial: a coleta invisível pelos cookies e o direcionamento algorítmico permanecem pouco compreendidos em suas implicações mais amplas. Nos outros grupos, os jovens descrevem o funcionamento das diferentes redes com precisão intuitiva: “só tem destaque quando a rede é grande”, “no Twitter tudo é curto, então você abre e você já leu”, “YouTube está saindo de moda porque os vídeos são muito longos”. Esses enunciados revelam que os participantes compreendem, sem o aparato conceitual, como cada plataforma tem uma lógica própria de visibilidade, formato e audiência (DEZUANNI et al., 2021).

Um dado particularmente revelador é a percepção de que credibilidade está atrelada ao suporte tecnológico, e não ao conteúdo. A crença de que “que circula no WhatsApp não é notícia, mas que para ser notícia é necessário ocupar um locus específico como a TV ou a grande mídia, demonstra uma hierarquia funcional no cotidiano. Ela também pode ser explorada pela desinformação, já que suas peças frequentemente se apropriam da estética de veículos legítimos, exatamente o que o panfleto de Tartarópolis faz ao emular o gênero jornalístico.

A dimensão tecnológica aparece também na discussão sobre inteligência artificial: os jovens revelam como utilizam ferramentas de IA para evitar o aprendizado real, pedindo que *chats* resumam conteúdos e depois solicitando múltiplas reformulações para afastar a resposta de algo “obviamente feito por IA”. Esse uso instrumental revela compreensão do raciocínio algorítmico que é, em si mesma, sofisticada, mas mobilizada para fins contrários ao aprendizado crítico. Santaella (2023) e Sayad (2023) identificam esse tipo de uso como operacional da IA, distante da literacia necessária para compreender as infraestruturas que a sustentam (CRAWFORD; JOLER, 2018).

Linguagens: sensacionalismo, títulos e a leitura multissemiótica do panfleto

A questão das linguagens examina como determinado produto midiático comunica por meio de escolhas formais: imagem, som, texto, cor, tipografia. A leitura multissemiótica dos



grupos brasileiros a partir do panfleto desinformativo de Tartarópolis revelou uma capacidade de análise que vai desde o nível mais imediato, como do título chamativo, até percepções mais sofisticadas sobre como elementos estéticos constroem credibilidade ou despertam desconfiança.

Lua observa que “as cores também trazem muito, são muito chamativas”, situando os recursos visuais como elementos de sentido. Thalita é mais assertiva: “a cor vermelha remete a perigo”, demonstrando capacidade de leitura simbólica. Amélia ativa o conceito de “sensacionalismo” ao tentar identificar o subgênero jornalístico do panfleto. Outros grupos compararam a credibilidade de diferentes veículos, como por exemplo ao apontarem o G1 *versus* um “programa do Datena”, identificando no segundo características do jornalismo sensacionalista.

Um dado relevante é que, em mais de um grupo, os participantes tentaram utilizar linguagem sensacionalista na produção da notícia coletiva ao final do jogo, como se a fórmula que criticavam fosse também a que instintivamente acionavam para “fazer a mensagem chegar”. Quando questionados sobre essa escolha, os jovens reconheceram a contradição: queriam criar conteúdo confiável, mas entendiam que um título impactante é necessário para atrair atenção. Esse dado aponta para uma tensão estrutural na qual a linguagem da credibilidade e a linguagem do engajamento são muitas vezes incompatíveis dentro da lógica das plataformas.

Essa percepção se aprofunda quando os grupos descrevem como produziram uma notícia. A maioria menciona a necessidade de pauta, fontes, checagem e apuração e, ao mesmo tempo, de título impactante, conteúdo curto e formato atraente, “porque você não pode apenas dar sua opinião” e que “ninguém vai ler um textão”. Para os jovens, escrever para ser lido significa escrever para o TikTok e o X (ex-Twitter), não para o jornal impresso ou para o artigo longo.

Relações: desinformação, silêncio coletivo e os limites da agência individual

A questão das relações examina que tipos de vínculos, dinâmicas e estruturas sociais são fomentados pela circulação de determinados produtos midiáticos. Nos grupos brasileiros, essa dimensão emergiu de forma particularmente intensa, tanto na percepção sobre como a desinformação afeta vínculos interpessoais quanto no reconhecimento dos próprios limites de agência individual diante de fenômenos de grande escala.



Amélia aponta que “as brigas ficam muito atrás das telas, só na promessa”, referindo-se a como o conflito online raramente se materializa em ação real. Lua compreende as consequências discursivas da desinformação de forma direta: “até onde uma fake news pode levar a vida de outra pessoa em risco”. Léxi observa que “fake news espalha muito rápido. Para você conseguir espalhar a notícia verdadeira em cima da fake news é difícil”, constatando uma assimetria estrutural que os jovens reconhecem e diante da qual demonstram sentimento de impotência.

Essa impotência emerge com força nos três grupos. Jessy é explícita: “a gente não tem essa força toda. Tipo, juntar seis jovens, a gente não faz nada”. O sentimento é agravado pela experiência de silêncio coletivo diante de situações concretas de disseminação de ódio: um dos grupos relatou que um colega enviou uma mensagem neonazista em um grupo de WhatsApp da escola sobre um evento de Halloween, e que quase ninguém reagiu. Os donos do grupo apenas apagaram a mensagem e removeram o colega, sem que houvesse qualquer debate.

Essa combinação entre percepção crítica e apatia corrobora o que a literatura já anunciava, que os jovens sabem, de forma intuitiva que a desinformação é nociva, que as fontes importam, que o suporte e a autoria condicionam a credibilidade. Mas agem de forma pró-ativa apenas quando o conteúdo lhes diz respeito diretamente. O Extra! Extra!, ao colocar um gnomo no grupo, tenta justamente encurtar essa distância, promovendo o que Bakhtin chamaria de compenetração: o deslocamento do sujeito para um outro “corpo”, o de seu personagem, gerando empatia com grupos habitualmente distantes da experiência cotidiana dos jogadores.

Há também uma dimensão relacional importante na forma como os jovens percebem as redes de confiança afetiva como vetores de desinformação. Em todos os grupos, emerge a contradição de que, apesar de saberem que fontes confiáveis não são o “vizinho” ou o parente, admitem que costumeiramente acreditam sem muita crítica no que família e amigos compartilham. Carmilla, ao imaginar como seria sua atuação após o jogo, considera que poderia se tornar uma mediadora, “passando o jogo adiante” com seus avós, uma literacia midiática transmitida nas relações intergeracionais.

Além da análise pelas questões-chave de literacia midiática, os enunciados dos participantes foram examinados à luz das fases de aprendizagem cognitiva e afetiva propostas por Abdul Jabbar e Felicia (2015), que permitem observar como os jovens internalizaram, processaram e mobilizaram os conteúdos do jogo.

Aprendizagem cognitiva: aquisição, processamento e aplicação

Na fase de aquisição de conhecimento, Amélia destaca como aprendizado central do jogo o conhecimento sobre a “máquina”, referindo-se ao processo de invenção da prensa de tipos móveis no universo de Tartarópolis. Ao trocar o nome de *Gutenberg* pelo do personagem *Heisenberg*, da série *Breaking Bad*, a participante revela, de forma involuntariamente cômica, que o aprendizado foi genuíno, pois ela aprendeu sobre um contexto de transformação de paradigma midiático que não conhecia antes.

Safira exemplifica a fase de praticar e processar ao afirmar que “o jogo depende muito da criatividade. Então você tem que ser bem criativo pra jogar. Aí ajuda ainda mais, jogar”. O comentário sugere que o jogo mobiliza competências que se retroalimentam — esse ciclo virtuoso é característico do GBL bem desenhado (PLASS et al., 2015).

A fase de aplicação de conhecimento fica evidenciada em Artemis, que reconhece que o jogo tem camadas de descoberta que revelam coisas “muito mais amplas do que a gente imagina”, transpondo imediatamente o aprendizado para a descrição de como a lógica de captura de dados e publicidade algorítmica opera em sua própria experiência digital. Geralt traça um paralelo entre o hábito cultural da geração e o potencial pedagógico do formato, o que Gee (2007) chamaria de aprendizagem situada em práticas culturais reconhecíveis.

Aprendizagem afetiva: motivação, empatia e engajamento

Na dimensão afetiva, Lua expressa o engajamento emocional de forma direta: “eu queria poder esquecer a história do jogo, para poder jogar de novo”. Essa fala contrasta com a imagem que os próprios jovens fazem de métodos expositivos tradicionais: “uma palestra a gente esqueceria fácil”, “ia ser chato”, “ia dar vontade de dormir”.

O gnomo no grupo emergiu como dispositivo central de engajamento afetivo em todos os grupos. Thalita é precisa: “você protege o seu gnomo”. Robson vai além: “a gente sente na pele por ter um amigo gnomo”. A proximidade afetiva com o personagem perseguido pela desinformação cria empatia com grupos que, no mundo real, são frequentemente distantes da experiência cotidiana dos jogadores. Esse tipo de resposta emocional é descrito por Abdul Jabbar e Felicia (2015) como um dos resultados mais poderosos do GBL, pois articula emoção e cognição de forma que a aprendizagem se torna memorável e transferível.



Geralt resume o potencial transformador do jogo ao caracterizá-lo como uma “forma de aprendizado diferente que ajuda o melhor entendimento, principalmente de jovens”. Zoe, em outro grupo, acrescenta que a experiência “desenvolveu uma imaginação que não sabíamos que existia”, que permitiu “mais tempo para conversar, interagir, brincar, se divertir” e “mais liberdade e interação”.

Temas emergentes: o paradoxo do nativo digital e os limites da literacia declarada

Além das categorias analíticas previstas, a análise dos enunciados revelou um conjunto de temas transversais que atravessam os três grupos focais brasileiros e apontam para tensões estruturais que propostas e políticas de educação midiática deveriam considerar.

O mais saliente desses temas é o que podemos chamar de paradoxo do nativo digital. Os jovens brasileiros reproduzem, em todos os grupos, a crença de que sua geração possui mais literacia midiática do que as anteriores por ter nascido com a tecnologia, enquanto os idosos são sistematicamente caracterizados como mais vulneráveis à desinformação. Essa crença co-existe, contudo, com comportamentos que contradizem a própria autopercepção: os mesmos jovens que se descrevem como ativos e críticos admitem que só checam informações quando o assunto os interessa, que têm preguiça de ler textos longos, que consomem notícias prioritariamente pelo TikTok e X (ex-Twitter), e que a fofoca sobre famosos foi o exemplo de desinformação que mais espontaneamente evocaram nos três grupos.

Esse paradoxo não é uma falha moral individual. Ele resulta de um processo estrutural, pautado pela lógica capitalista e neoliberal das plataformas, que foram internalizando, desde cedo, uma relação com a informação mediada pela velocidade, pelo formato visual e pelo engajamento afetivo. Os jovens cresceram nesse ambiente e desenvolveram fluência técnica para navegá-lo, sem que isso significasse, necessariamente, capacidade crítica para analisá-lo. Notley, Dezuanni e colaboradores (2017, 2021) demonstraram empiricamente que jovens com alto grau de exposição a conteúdos digitais enfrentam dificuldades significativas na identificação de fontes confiáveis e na avaliação crítica de informações.

Um segundo tema emergente é a da apatia seletiva. Os jovens reconhecem que só agem diante da desinformação quando ela os afeta diretamente. A frase “se não me afeta, eu não ajo” apareceu em variações nos três grupos. O caso dos asiáticos como supostos causadores da Covid-19 foi citado como exemplo de situação que “não me diz respeito”, portanto não



mereceria esforço de verificação. Esse (des)engajamento é parcialmente superado presença do gnomon no grupo, mas seus efeitos se dissipam quando a experiência lúdica termina e as demandas do cotidiano digital retomam seu curso.

Há também, de forma recorrente, o tema da produção de conteúdo para jovens. Os jovens revelam uma tensão irresolúvel, pois sabem que conteúdo confiável exige profundidade, mas só conseguiriam produzir para ser lido conteúdo rápido, objetivo e visualmente atraente. Essa tensão coloca uma questão crítica para a educação midiática: ao ensinar jovens a produzir conteúdo informativo utilizando os formatos que “viralizam”, não estaríamos contribuindo para a dificuldade de distinção entre o que é ou não confiável?

Por fim, os grupos revelaram um dado etnográfico de grande relevância para políticas de educação midiática, do silêncio coletivo diante de situações concretas de discurso de ódio. O relato do episódio neonazista no grupo de WhatsApp escolar evidencia que a literacia midiática não se traduz automaticamente em agência cívica. Saber reconhecer o problema não é o mesmo que sentir-se capaz ou motivado a enfrentá-lo. A pergunta que os próprios jovens formulam, “como fazer as pessoas se importarem?”, é, ao mesmo tempo, um diagnóstico e um convite à reflexão sobre os limites e as possibilidades de uma educação midiática transformadora.

6. Considerações Finais

Os dados produzidos a partir das sessões de grupos focais do Extra! Extra! com jovens brasileiros permitem afirmar que a hipótese inicial foi confirmada, ainda que de forma parcial. A simulação narrativa proporcionada pelo RPG favoreceu deslocamentos de percepção significativos, uma vez que os participantes passaram a reconhecer a desinformação como fenômeno estrutural, identificaram cadeias institucionais. A experiência lúdica funcionou como dispositivo de desnaturalização ao posicionar os participantes dentro de um círculo mágico fictício e lúdico, o jogo tornou perceptíveis mediações que a lógica plataformizada tende a ocultar.

Ao mesmo tempo, os dados evidenciam os limites estruturais desse deslocamento. A literacia declarada coexiste com comportamentos que a contradizem; o engajamento crítico é acionado de forma seletiva; e o silêncio coletivo diante de situações concretas de ódio indica que compreender um problema não implica, automaticamente, agir sobre ele. O paradoxo do nativo digital permanece como tensão irresolúvel no horizonte dos dados, já que os jovens

dominam tecnicamente as plataformas, mas reproduzem, ao mesmo tempo, as lógicas que criticam.

Como limitação central, cabe registrar a ausência de estudos longitudinais que avaliem a permanência dos aprendizados, lacuna que não invalida o potencial mais imediato de ação, especialmente se somado a atividades posteriores ao jogo, como debates e questionários reflexivos. A circunscrição da análise a três grupos do contexto brasileiro restringe a generalização dos achados.

Referências

- ABDUL JABBAR, A. I.; FELICIA, P. Gameplay engagement and learning in game-based learning: a systematic review. *Review of Educational Research*, v. 85, n. 4, p. 740-779, 2015. DOI: 10.3102/0034654315577210
- ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. *Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos*. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BARROS, Chalini Torquato Gonçalves de. *Educação midiática e práticas pedagógicas contemporâneas*. São Paulo: Cortez, 2020.
- BORGES, Rogério et al. *Literacia midiática e cultura digital na educação básica*. São Paulo: Parábola, 2020.
- BOTELHO, Marina Alvarenga. *Literacia midiática em jogo: o RPG como ferramenta pedagógica na promoção da educação midiática para jovens brasileiros e australianos*. 2024. Tese (Doutorado em Comunicação) — Programa de Pós-Graduação em Comunicação, Universidade Paulista, São Paulo, 2024.
- BOTELHO, Marina Alvarenga; RODRIGUES, Andreiza Aparecida Santos. Documentário em primeira pessoa: excedente de visão, compenetração e acabamento em Elena. In: ANAIS DO VI ENCONTRO TRICORDIANO DE LINGÜÍSTICA E LITERATURA. Três Corações: Universidade Vale do Rio Verde, 2016. p. 537–550.
- BRAIT, B. Análise e teoria do discurso. In: BRAIT, B. (org.). *Bakhtin – outros conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018.
- BUCKINGHAM, David. *Media education: literacy, learning and contemporary culture*. Cambridge: Polity Press, 2003.
- CAILLOIS, Roger. *Os jogos e os homens: a máscara e a vertigem*. Tradução Maria Ferreira. Petrópolis: Vozes, 2017.
- CATANIA, A. C. *Aprendizagem: comportamento, linguagem e cognição*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- CESARINO, Letícia. *O mundo do avesso: verdade e política na era digital*. São Paulo: Ubu, 2022.



CRAWFORD, Kate; JOLER, Vladan. *Anatomy of an AI System*. AI Now Institute; Share Lab, 2018. Disponível em: <https://anatomyof.ai>. Acesso em: 23 fev. 2026.

DEZUANNI, Michael; NOTLEY, Tanya; DI MARTINO, Luigi. *Towards a national strategy for media literacy*. Surry Hills: Australian Media Literacy Alliance, 2021.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GEE, James Paul. *What video games have to teach us about learning and literacy*. New York: Palgrave Macmillan, 2007.

GLAS, R.; VAN VUGHT, J.; FLUITSMA, T.; DE LA HERA, T.; GÓMEZ-GARCÍA, S. Literacy at play: an analysis of media literacy games used to foster media literacy competencies. *Frontiers in Communication*, v. 8, p. 1-14, 2023. DOI: <https://doi.org/10.3389/fcomm.2023.1155840>

GONZAGA, D. et al. Educação midiática e BNCC: uma revisão sistemática sobre seus impactos. *Teoria e Prática da Educação*, v. 26, p. e65673, 2023. DOI: <https://doi.org/10.4025/tpe.v26i1.65673>

GRASSI, A.; RUEDIGER, M. A. (coord.). *Consumo de mídias digitais no Brasil: um mapeamento das dietas informacionais e dos usos de plataformas digitais no contexto nacional*. Rio de Janeiro: FGV ECMI, 2023.

HALL, Stuart. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

HAMMER, J.; TO, A.; SCHRIER, K.; BOWMAN, S. L.; KAUFMAN, G. Learning and Role-Playing Games. In: ZAGAL, J. P.; DETERDING, S. (ed.). *Role-Playing Game Studies: Transmedia Foundations*. New York: Routledge, 2018. p. 283-299.

HJARVARD, Stig. *A midiatização da cultura e da sociedade*. São Leopoldo: Unisinos, 2014.

HUIZINGA, Johan. *Homo ludens: o jogo como elemento da cultura*. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2019.

JENKINS, Henry. *Cultura da convergência*. 2. ed. São Paulo: Aleph, 2009.

KAPLÚN, Mario. *Una pedagogía de la comunicación*. Havana: Editorial Caminos, 2002.

KIRSCHNER, Paul A.; DE BRUYCKERE, Pedro. The myths of the digital native and the multitasker. *Teaching and Teacher Education*, v. 67, p. 135–142, 2017.

LIVINGSTONE, Sonia. *Children and the internet*. Cambridge: Polity Press, 2009.

LOPES, P. *Avaliação de competências de literacia mediática: instrumentos de recolha de informação e opções teórico-metodológicas*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2012.

MERTALA, P.; LÓPEZ-PERNAS, S.; VARTIAINEN, H.; SAQR, M.; TEDRE, M. Digital natives in the scientific literature: A topic modeling approach. *Computers in Human Behavior*, v. 152, 108076, mar. 2024. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.chb.2023.108076>

NIC.br. *ICT Kids Online Brasil 2024*. Disponível em: <https://www.nic.br>. Acesso em: 23 fev. 2026.

NOTLEY, Tanya; DEZUANNI, Michael; ZHONG, H. F.; HOWDEN, S. *News and Australian Children: How Young People Access, Perceive, and are Affected by News Media*. Research Report. Western Sydney University and Queensland University of Technology, 2017.



OCHS, Mariana; FERREIRA, Bruno (org.). *Formação docente em educação midiática*. São Paulo: Instituto Palavra Aberta, 2025.

PAULA, L. Círculo de Bakhtin: uma Análise Dialógica de Discurso. *Revista de Estudos da Linguagem*, Belo Horizonte, v. 21, n. 1, p. 239-258, jan./jun. 2013.

PEREIRA, S.; PINTO, M.; MOURA, P. *Níveis de Literacia Midiática: Estudo Exploratório com Jovens do 12º ano*. Braga: Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade, Universidade do Minho, 2015.

PINHEIRO, C. Modelos de competências de Literacia Mediática e formas de medição do desempenho dos indivíduos. NIP-C@M – Núcleo de Investigação em Práticas e Competências Mediáticas, Working Paper 7. Universidade Autónoma de Lisboa, 2022. Disponível em: https://nipcom.autonoma.pt/wp-content/uploads/2022/04/WP7_Carlos-Pinheiro_Modelos-de-literacia-mediatica.pdf. Acesso em: 19 set. 2023.

PLASS, J. L.; HOMER, B. D.; KINZER, C. K. Foundations of Game-Based Learning. *Educational Psychologist*, v. 50, n. 4, p. 258-283, 2015. DOI: 10.1080/00461520.2015.1122533

PRENSKY, Marc. Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, v. 9, n. 5, p. 1–6, 2001.

RECUERO, Raquel. #FraudenasUrnas: estratégias discursivas de desinformação no Twitter nas eleições 2018. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 20, n. 3, p. 383-406, 2020.

ROOZENBEEK, J.; VAN DER LINDEN, S.; NYGREN, T. Prebunking interventions based on “inoculation” theory can reduce susceptibility to misinformation across cultures. *The Harvard Kennedy School Misinformation Review*, v. 1, n. 2, 2020. DOI: <https://doi.org/10.37016/mr-2020-008>

SANTAELLA, Lucia. A expansão artificial da inteligência humana. *Revista da UFMG*, v. 30, e048125, 2023.

SAYAD, Alexandre Le Voci. *Inteligência artificial e pensamento crítico: caminhos para a educação midiática*. São Paulo: Instituto Palavra Aberta, 2023.

SELWYN, Neil. The digital native: myth and reality. *Aslib Proceedings*, v. 61, n. 4, p. 364–379, 2009.

SKINNER, B. F. *Tecnologias do ensino*. São Paulo: EPU, 1972.

SPINELLI, E. M.; PORTAS, I. A. A mídia como agente socializador e político: o consumo midiático de jovens no Ensino Médio. *Contracampo*, v. 42, n. 2, p. 1-15, 2023.

THOMPSON, John B. *A mídia e a modernidade: uma teoria social da mídia*. Petrópolis: Vozes, 1998.

TURNER, R. Game-based Learning, Serious Games and Gamification: a necessary but confusing distinction. In: BAEK, Y. (org.). *Game-based Learning: Theory, Strategies and Performance Outcomes*. Hauppauge: Nova Science Publishers, 2017.

VAN DIJCK, José; POELL, Thomas; DE WAAL, Martijn. *The platform society*. Oxford: Oxford University Press, 2018.

VERSUTI, C. D. *Literacia midiática no ensino de jovens e contribuição para participação cidadã: experiência intercultural entre Brasil e Portugal*. 2021. Tese (Doutorado) – Faculdade de Arquitetura, Artes, Comunicação e Design, Universidade Estadual de São Paulo, São Paulo, 2021.

VOLOCHÍNOV, Valentin. *Palavra na Vida e Palavra na Poesia: Ensaios, artigos e resenhas dos anos 1920*. Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Américo. São Paulo: Editora 34, 2019.



35º ENCONTRO ANUAL DA COMPÓS 2026

Saberes ancestrais e novos horizontes da pesquisa em comunicação
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) | Natal/RN
9 a 13 de Junho de 2026

compós

