

ENSINAR A DUVIDAR: EDUCAÇÃO MIDIÁTICA E FORMAÇÃO DO PENSAMENTO CRÍTICO DIANTE DA DESINFORMAÇÃO E DOS CONTEÚDOS GERADOS POR INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL

TEACHING HOW TO DOUBT: MEDIA LITERACY AND THE DEVELOPMENT OF CRITICAL THINKING IN THE FACE OF DISINFORMATION AND AI-GENERATED CONTENT

Bruno França de Moura¹

Roselma Rosa Lobato²

Francieli Potulski³

Inácio Henrique Muller⁴

Silvana Catarine Bauer⁵

ISSN: 1518-0263

DOI: <https://doi.org/10.46550/5ksm2h78>

Publicado em: 30.06.2025

Resumo: A expansão das mídias digitais, das redes sociais e dos sistemas de Inteligência Artificial (IA) modificou as formas de produção, circulação e consumo de informações, ao mesmo tempo que ampliou os desafios relacionados à desinformação, à autenticidade dos conteúdos e à confiabilidade das fontes. Nesse contexto, a educação midiática assumiu relevância como possibilidade formativa para o desenvolvimento de capacidades de análise, verificação e interpretação crítica das informações. O artigo teve como objetivo analisar de que maneira a educação midiática poderia contribuir para a formação do pensamento crítico diante da desinformação e dos conteúdos produzidos por IA, bem como identificar critérios de verificação e estratégias educacionais adequadas a esse cenário. A pesquisa foi bibliográfica, de abordagem qualitativa, compreendida como procedimento de investigação baseado na seleção, leitura, análise e articulação de produções científicas já publicadas sobre o problema estudado, conforme Narciso e Santana (2025). Os dados foram constituídos por artigos científicos relacionados à educação midiática, à desinformação, ao pensamento crítico e à produção de conteúdos por IA, analisados de forma interpretativa. Os resultados indicaram que o enfrentamento da desinformação exigiu mais do que alertas genéricos sobre conteúdos falsos, pois dependeu do desenvolvimento de critérios para identificar fontes, comparar informações, examinar evidências e compreender os processos de circulação das mensagens. Concluiu-se que a educação midiática contribuiu para fortalecer o pensamento crítico quando articulou dúvida, investigação, verificação e

- 1 Acadêmico do Mestrado na Universidad Europea del Atlántico - UNEATLANTICO. E-mail: bf.moura245@gmail.com
- 2 Acadêmica do Mestrado na Universidad Europea del Atlántico - UNEATLANTICO. E-mail: roselmalobato@hotmail.com
- 3 Acadêmica do Mestrado na Universidad Europea del Atlántico - UNEATLANTICO. E-mail: fran_potulski@hotmail.com
- 4 Acadêmico do Mestrado na Universidad Europea del Atlántico - UNEATLANTICO. E-mail: inaciosofia7@gmail.com
- 5 Acadêmica do Mestrado na Universidad Europea del Atlántico - UNEATLANTICO. E-mail: silvanacatarinebauer@gmail.com



responsabilidade no uso das informações, favorecendo uma atuação mais autônoma diante dos conteúdos digitais e daqueles produzidos por IA em diferentes situações do cotidiano escolar contemporâneo.

Palavras-chave: Educação midiática. Pensamento crítico. Desinformação. Inteligência artificial. Leitura crítica.

Abstract: The expansion of digital media, social networks, and Artificial Intelligence (AI) systems changed the ways information was produced, circulated, and consumed, while also increasing challenges related to misinformation, content authenticity, and source reliability. In this context, media education gained relevance as a formative possibility for developing skills related to analysis, verification, and critical interpretation of information. The article aimed to analyze how media education could contribute to the development of critical thinking in the face of misinformation and AI-generated content, as well as to identify verification criteria and educational strategies appropriate to this scenario. The study was based on bibliographic research with a qualitative approach, understood as an investigative procedure grounded in the selection, reading, analysis, and articulation of previously published scientific works on the problem under study, according to Narciso and Santana (2025). The data consisted of scientific articles related to media education, misinformation, critical thinking, and AI-generated content, which were analyzed interpretatively. The results indicated that confronting misinformation required more than general warnings about false content, as it depended on the development of criteria for identifying sources, comparing information, examining evidence, and understanding the processes involved in the circulation of messages. It was concluded that media education contributed to strengthening critical thinking when it combined doubt, investigation, verification, and responsibility in the use of information, fostering greater autonomy when dealing with digital content and AI-generated materials in different situations within contemporary school contexts.

Keywords: Media education. Critical thinking. Misinformation. Artificial intelligence. Critical reading.

Introdução

A ampliação do acesso às tecnologias digitais modificou as formas pelas quais as informações foram produzidas, distribuídas e consumidas, especialmente nos ambientes mediados por redes sociais, plataformas digitais e sistemas de Inteligência Artificial (IA). Nesse cenário, a circulação acelerada de conteúdos ampliou as possibilidades de acesso ao conhecimento, mas também favoreceu a propagação de informações falsas, descontextualizadas ou manipuladas. Ao mesmo tempo, o desenvolvimento de sistemas capazes de produzir textos, imagens, áudios e vídeos com elevado grau de realismo tornou mais complexa a identificação da origem e da confiabilidade dos materiais disponíveis no ambiente digital. Diante dessas transformações, a educação midiática adquiriu relevância como possibilidade de formação para a análise, a verificação e a interpretação responsável das informações.

A discussão assumiu importância particular no campo educacional porque crianças e jovens passaram a conviver continuamente com conteúdos provenientes de diferentes fontes, nem sempre acompanhados de elementos suficientes para confirmar sua veracidade. Nesse contexto, a capacidade de acessar informações não correspondeu, necessariamente, à capacidade de analisá-

las criticamente. Silva e Arroio (2025) relacionaram o letramento midiático à necessidade de uma formação que ultrapassasse o uso instrumental das tecnologias e contemplasse dimensões sociais, culturais e críticas das mídias. A partir dessa compreensão, o enfrentamento da desinformação foi entendido como uma questão educacional que exigiu o desenvolvimento de critérios para identificação de fontes, análise de evidências, comparação de conteúdos e compreensão dos processos envolvidos na circulação das mensagens.

Além disso, a presença da IA na produção de conteúdos acrescentou novos desafios à leitura crítica. Materiais produzidos artificialmente puderam apresentar estrutura, linguagem e aparência semelhantes às produções humanas, o que dificultou o reconhecimento de alterações, manipulações e informações incorretas apenas por características superficiais. Por essa razão, o artigo teve como objetivo analisar de que maneira a educação midiática poderia contribuir para a formação do pensamento crítico diante da desinformação e dos conteúdos gerados por IA. A investigação também buscou compreender quais critérios poderiam favorecer a análise e a verificação das informações e quais estratégias educacionais poderiam auxiliar estudantes na construção de uma relação mais criteriosa com os conteúdos acessados e compartilhados. A partir desse propósito, estabeleceu-se a seguinte pergunta de pesquisa: de que maneira a educação midiática poderia contribuir para o desenvolvimento do pensamento crítico diante da desinformação e dos conteúdos produzidos por IA?

Para responder à questão proposta, realizou-se uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa, baseada na seleção, leitura, interpretação e articulação de produções científicas relacionadas à educação midiática, à desinformação, ao pensamento crítico e à produção de conteúdos por IA. A pesquisa bibliográfica foi compreendida como um procedimento metodológico que permitiu investigar um problema científico a partir de conhecimentos já publicados, estabelecendo relações entre diferentes contribuições teóricas e permitindo a construção de uma análise fundamentada. Narciso e Santana (2025) tratam as escolhas metodológicas como parte essencial da coerência entre o problema investigado, os objetivos estabelecidos e os procedimentos empregados na pesquisa educacional. Nessa perspectiva, o levantamento bibliográfico não foi utilizado como simples apresentação de estudos anteriores, mas como base para a análise do objeto investigado.

A escolha metodológica também se apoiou nas contribuições de Santana e Narciso (2025), que relacionaram a pesquisa bibliográfica à construção sistemática do conhecimento científico a partir da consulta, seleção e análise de materiais pertinentes ao problema proposto. Os dados foram coletados por meio de artigos científicos recentes que abordaram educação midiática, formação crítica, circulação da desinformação, práticas de verificação e conteúdos produzidos por IA. A seleção priorizou trabalhos relacionados diretamente aos objetivos do artigo e capazes de oferecer diferentes perspectivas sobre o problema estudado. A técnica utilizada foi a análise interpretativa, por meio da qual foram identificadas aproximações, diferenças e contribuições entre os autores, permitindo organizar os resultados de acordo com os principais eixos temáticos encontrados.

O desenvolvimento do artigo foi organizado em três partes articuladas. A primeira abordou a educação midiática e a desinformação, com atenção aos desafios relacionados à leitura crítica no contexto digital, às características das mídias sociais e à necessidade de superar abordagens restritas ao domínio técnico das ferramentas. A segunda analisou a produção de

conteúdos por IA e discutiu critérios relacionados à origem, à autoria, à verificação das fontes, às evidências e à confiabilidade das informações. A terceira tratou da formação do pensamento crítico e apresentou estratégias educacionais relacionadas à comparação de fontes, à investigação da procedência dos conteúdos, à argumentação fundamentada, à produção responsável de informações e à prevenção do uso acrítico da IA.

Por fim, os resultados e as discussões reuniram as principais contribuições identificadas na pesquisa bibliográfica e estabeleceram relações entre os estudos utilizados no desenvolvimento. Foram analisados o significado dos resultados encontrados, as aproximações entre os referenciais, as limitações decorrentes do caráter bibliográfico da pesquisa e aspectos que permaneceram abertos a novas investigações. Assim, o artigo buscou compreender a educação midiática como parte da formação necessária para que estudantes pudessem desenvolver critérios de análise diante de um ambiente informacional marcado pela desinformação e pela crescente produção automatizada de conteúdos, favorecendo práticas de leitura baseadas na investigação, na verificação e na responsabilidade diante das informações.

Educação midiática e desinformação: desafios para a leitura crítica no contexto digital

A expansão dos ambientes digitais modificou as formas de produção, circulação e consumo de informações, ampliando o acesso a conteúdos provenientes de diferentes fontes e formatos. Ao mesmo tempo, essa ampliação tornou mais complexa a identificação da procedência, da qualidade e da confiabilidade das informações que circulam nas redes. No contexto educacional, essa realidade atribuiu maior importância à educação midiática, compreendida como uma formação voltada não apenas ao uso das mídias, mas também à capacidade de interpretar, questionar, verificar e compreender criticamente os conteúdos disponíveis. A leitura no ambiente digital passou, assim, a exigir habilidades que ultrapassam a compreensão textual tradicional e incluem o reconhecimento das características das plataformas, das intenções comunicativas e dos mecanismos que interferem na visibilidade e na circulação das informações.

Nesse cenário, a desinformação representa um dos principais desafios para a formação dos estudantes. Sua circulação ocorre em ambientes marcados por rapidez, excesso de conteúdos e forte estímulo ao compartilhamento, condições que podem reduzir o tempo destinado à verificação das informações. Pivaro, Giroto Júnior e Compiani (2025) relacionam as características das mídias sociais às condições que favorecem a propagação da desinformação e destacam a necessidade de uma formação que articule conhecimentos científicos e midiáticos. A questão não se limita, desse modo, à existência de conteúdos falsos, mas envolve também as formas pelas quais os indivíduos acessam, interpretam e compartilham informações em espaços digitais organizados para estimular a interação contínua.

Além disso, a velocidade com que os conteúdos circulam pode favorecer práticas de leitura fragmentadas, nas quais títulos, imagens, vídeos curtos ou publicações isoladas são interpretados sem análise de seu contexto:

O enfrentamento da desinformação exige o desenvolvimento de competências que permitam examinar a procedência das informações, identificar os argumentos mobilizados e relacionar os conteúdos encontrados a conhecimentos fundamentados, favorecendo uma análise mais crítica e criteriosa das informações

que circulam em diferentes meios (Pivaro; Giroto Júnior; Compiani, 2025, p. 121).

Dessa maneira, a leitura crítica não corresponde apenas à capacidade de identificar uma informação falsa, mas envolve a adoção de procedimentos que permitam compreender como determinada mensagem foi produzida, quem a produziu, quais interesses podem estar relacionados à sua circulação e quais elementos sustentam as afirmações apresentadas.

Sob essa perspectiva, a educação midiática não deve restringir-se ao ensino de procedimentos técnicos para utilização de dispositivos e plataformas. Silva e Arroio (2025) identificam, no campo da formação docente, a presença de abordagens que ainda privilegiam dimensões instrumentais das mídias, enquanto aspectos históricos, culturais, políticos e sociais recebem menor atenção. Essa constatação é relevante porque o domínio técnico não garante uma leitura crítica dos conteúdos. Saber acessar uma plataforma, produzir uma apresentação ou utilizar recursos digitais constitui uma competência distinta da capacidade de analisar discursos, reconhecer estratégias de persuasão, verificar fontes e compreender as relações existentes entre mídia, sociedade e produção do conhecimento.

Nesse sentido, a formação para a leitura crítica requer uma compreensão ampliada das mídias como espaços que participam da construção e da circulação de interpretações sobre a realidade. Silva e Arroio (2025) relacionam o letramento midiático a uma formação que permita compreender os meios de comunicação para além de sua função instrumental. Essa perspectiva atribui à escola uma função importante na preparação de estudantes capazes de interagir com informações de maneira reflexiva. A educação midiática passa, assim, a incorporar práticas de comparação de fontes, identificação da autoria, análise das evidências apresentadas, distinção entre informação e opinião e reconhecimento das estratégias discursivas utilizadas para produzir credibilidade.

Ademais, o problema da desinformação não pode ser atribuído exclusivamente à falta de conhecimento individual. As próprias características dos ambientes digitais interferem na maneira como os conteúdos são selecionados, apresentados e compartilhados. Sistemas de recomendação, indicadores de popularidade, repetição de determinadas mensagens e circulação entre grupos com interesses semelhantes podem influenciar a percepção de confiabilidade. Nesse contexto, Pivaro, Giroto Júnior e Compiani (2025) defendem uma formação capaz de relacionar alfabetização científica e compreensão das mídias, permitindo que o indivíduo reconheça que o acesso frequente a determinada informação não constitui, por si só, comprovação de sua veracidade.

A participação dos jovens nesse processo também precisa ser observada. Silva, Barros e Levandoski (2025), ao analisarem propostas formuladas por jovens para o enfrentamento da desinformação, identificaram a educação como uma das principais estratégias apresentadas pelos participantes. Esse resultado indica que o problema é reconhecido pelos próprios sujeitos que vivenciam intensamente os ambientes digitais e reforça a necessidade de práticas educativas destinadas ao desenvolvimento de competências informacionais. A formação escolar pode contribuir para que os estudantes deixem de ocupar uma posição predominantemente receptiva e passem a assumir maior responsabilidade sobre aquilo que consultam, interpretam e compartilham.

Entretanto, ensinar a lidar com a desinformação não significa estimular uma postura de desconfiança indiscriminada. O pensamento crítico exige critérios, e não a rejeição automática das informações. Nesse aspecto, Tulin *et al.* (2025) acrescentam uma questão importante ao mostrarem que intervenções voltadas ao conhecimento sobre conteúdos produzidos por Inteligência Artificial (IA) podem aumentar a desconfiança sem necessariamente melhorar a capacidade de distinguir informações verdadeiras de falsas. Esse resultado indica que ensinar a duvidar precisa significar ensinar a verificar. A dúvida, quando desvinculada de procedimentos de análise, pode transformar-se em ceticismo generalizado e produzir dificuldade semelhante à aceitação acrítica: a incapacidade de reconhecer informações confiáveis.

Desse modo, a leitura crítica no ambiente digital deve estar apoiada em práticas verificáveis. Examinar a autoria, localizar a fonte original, comparar informações, observar a data de publicação, verificar as evidências apresentadas e identificar possíveis alterações em imagens ou vídeos constituem procedimentos que podem ser incorporados às atividades escolares. Guo, Swire-Thompson e Hu (2025) verificaram que orientações específicas de educação midiática contribuíram para melhorar o discernimento diante de desinformação visual produzida por IA. A contribuição desse estudo reforça a importância de estratégias educativas direcionadas, pois orientações gerais para “ter cuidado” com informações falsas podem ser menos úteis do que ensinar critérios concretos de análise.

Ao mesmo tempo, a educação midiática precisa ser integrada às diferentes áreas do conhecimento. O enfrentamento da desinformação não constitui responsabilidade exclusiva de componentes curriculares relacionados à linguagem ou à tecnologia. Informações científicas, históricas, políticas, ambientais e sociais circulam de forma intensa nas plataformas digitais e podem ser analisadas a partir de conhecimentos desenvolvidos em diferentes disciplinas. Pivaro, Girotto Júnior e Compiani (2025) aproximam alfabetização científica e alfabetização midiática justamente porque a verificação de determinados conteúdos exige conhecimentos sobre o tema abordado e sobre as formas pelas quais esse conteúdo circula. A leitura crítica, dessa forma, depende da articulação entre conhecimento específico e compreensão das características da comunicação digital.

Outro aspecto refere-se ao papel docente na organização dessas experiências educativas. A formação do pensamento crítico não ocorre apenas pela orientação para evitar conteúdos falsos, mas pela criação de situações em que os estudantes possam comparar fontes, justificar escolhas, identificar fragilidades argumentativas e explicar por que determinada informação merece ou não confiança. Silva e Arroio (2025) ressaltam a importância de ampliar o tratamento das mídias na formação de professores, o que permite compreender que a educação midiática também depende da preparação docente. Professores capazes de problematizar conteúdos digitais podem transformar situações presentes no cotidiano dos estudantes em oportunidades de aprendizagem e análise.

Assim, os estudos analisados indicam que o enfrentamento da desinformação exige uma educação midiática voltada à autonomia, à análise das fontes e à compreensão dos processos de circulação das informações. Silva e Arroio (2025) contribuem para a compreensão das limitações de abordagens predominantemente instrumentais; Pivaro, Girotto Júnior e Compiani (2025) aproximam educação midiática, conhecimentos científicos e enfrentamento da desinformação; Silva, Barros e Levandoski (2025) apresentam a educação como estratégia reconhecida pelos

próprios jovens; enquanto Guo, Swire-Thompson e Hu (2025) e Tulin *et al.* (2025) permitem compreender que intervenções educativas precisam ensinar critérios específicos de análise, e não apenas incentivar a desconfiança.

Diante disso, a educação midiática apresenta-se como uma dimensão necessária à formação do leitor no contexto digital, uma vez que possibilita desenvolver critérios para selecionar, interpretar, confrontar e verificar informações antes de aceitá-las ou compartilhá-las. Contudo, os desafios relacionados à confiabilidade dos conteúdos passaram a adquirir novas características com o avanço da IA, especialmente pela possibilidade de produzir textos, imagens e outros materiais com aparência cada vez mais convincente. Essa transformação ampliou a complexidade da verificação e introduziu novas questões sobre autoria, autenticidade e credibilidade, conduzindo à necessidade de examinar, no próximo capítulo, a relação entre inteligência artificial e produção de conteúdos, com atenção aos critérios necessários para análise, verificação e avaliação da confiabilidade das informações.

Inteligência artificial e produção de conteúdos: critérios para análise, verificação e confiabilidade das informações

O avanço da IA ampliou significativamente as possibilidades de criação e modificação de conteúdos digitais, permitindo produzir textos, imagens, áudios e vídeos com níveis crescentes de semelhança em relação aos materiais produzidos por pessoas. No caso da Inteligência Artificial Generativa (IAG), essa capacidade passou a alterar também os critérios utilizados para reconhecer autoria, autenticidade e confiabilidade no ambiente digital. Se anteriormente determinados sinais visuais, problemas de escrita ou alterações perceptíveis auxiliavam na identificação de conteúdos manipulados, a qualidade dos materiais sintéticos tornou essa distinção mais complexa. Guo, Swire-Thompson e Hu (2025) apontam que imagens produzidas por sistemas generativos se tornaram suficientemente realistas para ampliar a dificuldade de distinguir materiais autênticos daqueles artificialmente produzidos, o que impõe novos desafios à educação midiática.

Nesse contexto, a confiabilidade da informação não pode ser definida exclusivamente por sua aparência. Um texto bem estruturado, uma imagem realista ou uma publicação acompanhada de linguagem segura não constituem garantias de veracidade. A IAG pode produzir materiais persuasivos sem que exista compromisso com a correspondência factual do conteúdo apresentado. Dessa forma, a análise crítica exige deslocar a atenção da aparência da mensagem para sua origem, autoria, contexto, fundamentação e possibilidade de confirmação. Guo, Swire-Thompson e Hu (2025) indicam que a facilidade de criação de imagens convincentes reduziu barreiras técnicas anteriormente associadas à produção de materiais falsos, permitindo que usuários sem conhecimentos especializados criem representações visuais capazes de induzir interpretações equivocadas.

Além disso, o problema precisa ser relacionado às características dos próprios ambientes nos quais esses materiais circulam. Pivaro, Girotto Júnior e Compiani (2025) discutem a influência das mídias sociais sobre a crença e a propagação da desinformação a partir de processos associados à rapidez e à personalização da experiência informacional. Os autores abordam a efemeridade dos conteúdos e a exposição direcionada a interesses particulares como elementos que podem dificultar interpretações mais amplas e a busca por explicações fundamentadas. Nesse

cenário, conteúdos gerados ou modificados por IA encontram ambientes propícios à circulação rápida, especialmente quando despertam curiosidade, indignação, medo ou identificação com crenças previamente estabelecidas.

Diante dessa realidade, um dos critérios necessários à análise consiste na identificação da origem da informação. A verificação precisa ultrapassar a leitura da publicação encontrada e buscar a fonte responsável pelo conteúdo. Esse procedimento inclui localizar o material original, identificar autoria ou instituição responsável, observar a data de publicação e verificar se outras fontes independentes apresentam informações compatíveis. As propostas apresentadas pelos jovens pesquisados por Silva, Barros e Levandoski (2025) atribuíram papel expressivo à avaliação das informações e à apuração das fontes no enfrentamento da desinformação. Esse resultado reforça a importância de transformar procedimentos de verificação em práticas educativas sistemáticas, em vez de tratá-los como atitudes ocasionais diante de conteúdos considerados suspeitos.

Outro critério refere-se à análise das evidências que sustentam uma afirmação. A existência de uma fonte identificável não significa que todo conteúdo divulgado por ela seja automaticamente confiável. Torna-se necessário verificar quais dados, documentos, pesquisas ou registros sustentam a mensagem e se esses elementos podem ser consultados de maneira independente. Pivaro, Girotto Júnior e Compiani (2025) relacionam o enfrentamento da desinformação à Alfabetização Científica Midiática, perspectiva que aproxima a compreensão do conhecimento científico das condições em que as informações circulam socialmente. Assim, verificar uma afirmação exige analisar tanto o conteúdo apresentado quanto os processos pelos quais determinada informação foi produzida e divulgada.

A análise também precisa contemplar imagens e conteúdos audiovisuais. A possibilidade de produzir representações sintéticas realistas amplia os riscos associados à interpretação de fotografias e vídeos como registros automáticos da realidade. Guo, Swire-Thompson e Hu (2025) investigaram intervenções de educação midiática direcionadas à identificação de desinformação visual produzida por IA e constataram que orientações específicas favoreceram maior capacidade de distinção entre conteúdos verdadeiros e falsos. Os resultados foram superiores quando os participantes receberam critérios direcionados à identificação desse tipo de material, em comparação com orientações gerais sobre desinformação. Isso indica que a formação para a verificação precisa acompanhar as particularidades das tecnologias utilizadas na produção dos conteúdos.

Entretanto, os próprios resultados de Guo, Swire-Thompson e Hu (2025) introduzem uma questão importante: tanto as orientações gerais quanto as específicas também reduziram a crença em conteúdos verdadeiros. Esse aspecto mostra que a educação midiática não pode limitar-se ao desenvolvimento de mecanismos de suspeita. Se toda imagem, texto ou notícia passar a ser percebida inicialmente como falsa, o resultado poderá ser o enfraquecimento da confiança inclusive em informações verificadas. O desafio educacional consiste, assim, em formar critérios capazes de diferenciar conteúdos, evitando tanto a aceitação imediata quanto a recusa indiscriminada.

Essa questão também aparece nos resultados de Tulin *et al.* (2025). Ao examinarem os efeitos de intervenções de letramento sobre IAG, os autores verificaram que conhecer a capacidade dessas tecnologias para produzir desinformação aumentou a tendência dos participantes de

classificar notícias como falsas, mas não melhorou sua capacidade de distinguir adequadamente informações verdadeiras e falsas. O resultado permite compreender que conhecer os riscos da IAG não equivale a possuir competência para verificar conteúdos. Uma educação centrada apenas em alertas sobre manipulação pode produzir desconfiança generalizada sem oferecer instrumentos suficientes para estabelecer julgamentos fundamentados.

Desse modo, ensinar a verificar requer substituir orientações genéricas por procedimentos que possam ser aplicados a situações concretas. A análise da fonte, a comparação entre publicações independentes, a busca pelo conteúdo original, a verificação das evidências, a identificação da data e do contexto e o exame da coerência entre título e conteúdo constituem práticas que auxiliam a avaliação da confiabilidade. No caso dos materiais produzidos por IA, também se torna necessário observar indícios de manipulação, investigar a procedência dos arquivos e evitar que a aparência de autenticidade seja utilizada como critério suficiente. A contribuição de Guo, Swire-Thompson e Hu (2025) reforça justamente a importância de orientações específicas para cada forma de desinformação.

Nesse processo, o papel da escola ultrapassa a transmissão de regras de checagem. Silva e Arroio (2025) apontam a necessidade de ampliar o letramento midiático na formação docente e superar abordagens concentradas predominantemente no uso instrumental das mídias. A análise de conteúdos produzidos por IA exige professores preparados para discutir não somente como utilizar ferramentas digitais, mas também como compreender seus efeitos sociais, culturais e informacionais. A formação docente torna-se especialmente relevante porque a verificação precisa ser incorporada às situações de aprendizagem e articulada aos conhecimentos das diferentes áreas curriculares.

Além disso, os estudantes precisam assumir participação ativa no processo de avaliação das informações. Silva, Barros e Levandoski (2025) identificaram que os próprios jovens apontaram educação, avaliação da informação, apuração das fontes e práticas responsáveis como caminhos para enfrentar a desinformação. Essas respostas indicam que a formação crítica pode ser desenvolvida a partir de atividades que transformem os estudantes em sujeitos responsáveis pela investigação da procedência e da qualidade dos conteúdos. Comparar versões de uma mesma notícia, localizar fontes originais, identificar argumentos sem sustentação e analisar materiais produzidos artificialmente constituem possibilidades para relacionar educação midiática e experiências presentes no cotidiano digital.

Assim, a confiabilidade da informação no contexto da IA precisa ser compreendida como resultado de um processo de análise e não como característica percebida imediatamente no conteúdo. Guo, Swire-Thompson e Hu (2025) mostram a necessidade de critérios específicos diante da desinformação visual produzida artificialmente; Tulin *et al.* (2025) alertam para os limites de intervenções que ampliam a desconfiança sem melhorar a distinção entre verdadeiro e falso; Pivaro, Giroto Júnior e Compiani (2025) relacionam a desinformação às formas de circulação dos conteúdos nas mídias sociais; Silva, Barros e Levandoski (2025) ressaltam a importância atribuída pelos jovens à educação e à verificação; e Silva e Arroio (2025) situam o letramento midiático como parte necessária da formação educacional.

Dessa maneira, a produção de conteúdos por IA tornou insuficiente uma leitura baseada apenas na aparência, na familiaridade da mensagem ou na confiança imediata em quem a compartilhou. A formação educacional passou a requerer procedimentos de investigação capazes

de articular dúvida, verificação e julgamento fundamentado. Contudo, conhecer técnicas de checagem não assegura, isoladamente, que os estudantes consigam aplicá-las de modo autônomo diante da diversidade de conteúdos encontrados no ambiente digital. Essa capacidade depende da formação do pensamento crítico e da criação de práticas educativas que transformem critérios de análise em atitudes incorporadas à leitura cotidiana. Essa relação conduz ao próximo capítulo, no qual serão discutidas estratégias educacionais destinadas ao desenvolvimento do pensamento crítico diante da desinformação e do uso acrítico da IA.

Formação do pensamento crítico: estratégias educacionais para enfrentar a desinformação e o uso acrítico da inteligência artificial

A formação do pensamento crítico adquiriu maior relevância diante da presença constante de informações provenientes de redes sociais, plataformas digitais e sistemas de IA. O acesso ampliado aos conteúdos não assegura que os estudantes disponham de critérios para analisar sua procedência, reconhecer manipulações ou distinguir afirmações fundamentadas de materiais produzidos para desinformar. Nesse cenário, o trabalho educacional precisa ultrapassar orientações genéricas sobre cuidado no uso da internet e promover práticas que favoreçam questionamento, comparação, investigação e tomada de decisão. Silva e Arroio (2025) relacionam essa necessidade à formação educacional e afirmam que “é necessário que a formação de professores de Ciências incorpore o letramento midiático” (Silva; Arroio, 2025, p. 1). Tal compreensão atribui à escola papel relevante na preparação de sujeitos capazes de interpretar criticamente os ambientes informacionais.

Nesse sentido, desenvolver o pensamento crítico não significa ensinar o estudante a rejeitar informações, mas prepará-lo para formular perguntas antes de aceitá-las ou compartilhá-las. A identificação da autoria, a busca pela fonte original, a comparação com outras publicações, a análise das evidências apresentadas e a observação do contexto constituem procedimentos que podem ser inseridos nas práticas pedagógicas. Pivaro, Girotto Júnior e Compiani (2025) associam o enfrentamento da desinformação à compreensão das estruturas que favorecem sua circulação. Os autores partem do entendimento de que “a propagação de desinformação científica em ambientes virtuais é um problema social” (Pivaro; Girotto Júnior; Compiani, 2025, p. 1), o que impede atribuir sua ocorrência apenas à falta de atenção individual.

Além disso, uma estratégia educacional relevante consiste em trabalhar com situações reais de circulação de informações. Notícias, publicações em redes sociais, imagens, vídeos e respostas produzidas por sistemas de IA podem ser analisados como materiais pedagógicos, desde que selecionados de acordo com os objetivos de aprendizagem. A comparação entre versões diferentes de uma mesma informação permite verificar alterações no título, recortes de contexto, ausência de fontes e formas de argumentação utilizadas para aumentar a credibilidade de determinada mensagem. Pivaro, Girotto Júnior e Compiani (2025) relacionam esse tipo de formação à Alfabetização Científica Midiática, na qual conhecimentos científicos e compreensão dos meios de circulação da informação são articulados para favorecer análises mais fundamentadas.

Da mesma forma, atividades de verificação podem contribuir para transformar a dúvida em procedimento investigativo. Os estudantes podem ser orientados a localizar a publicação original, identificar quem produziu determinado conteúdo, verificar a data, buscar outras fontes

e examinar os dados utilizados para sustentar uma afirmação. Silva, Barros e Levandoski (2025) identificaram entre os jovens pesquisados uma valorização expressiva das ações educacionais no enfrentamento da desinformação. Segundo os autores, “os jovens priorizam o fortalecimento da educação sobre informação” (Silva; Barros; Levandoski, 2025, p. 1), resultado que reforça a pertinência de inserir práticas de análise e verificação no processo educativo.

Contudo, essas práticas não devem ser reduzidas a listas fixas de procedimentos. A formação crítica requer que o estudante compreenda por que determinada fonte merece maior confiança, quais elementos sustentam uma afirmação e em que medida interesses econômicos, sociais ou comunicacionais podem interferir na produção e na circulação dos conteúdos. Silva e Arroio (2025) apontam limitações nas abordagens predominantemente instrumentais das mídias, o que reforça a necessidade de relacionar sua utilização às dimensões sociais, culturais e políticas. Assim, ensinar a verificar uma informação precisa incluir a compreensão dos ambientes nos quais ela foi produzida, das formas pelas quais alcançou determinado público e dos interesses envolvidos em sua circulação.

A produção de conteúdos por IA acrescenta novos desafios a esse processo. Textos bem estruturados, imagens realistas e materiais audiovisuais produzidos artificialmente podem ser recebidos como confiáveis quando o julgamento ocorre apenas pela aparência. Guo, Swire-Thompson e Hu (2025) verificaram que orientações específicas contribuíram para melhorar a capacidade de reconhecer a desinformação visual produzida por IA. Esse resultado sustenta a adoção de atividades direcionadas às características próprias dos conteúdos sintéticos, nas quais os estudantes sejam orientados a investigar procedência, coerência, contexto e possíveis sinais de alteração, sem estabelecer a aparência visual como único critério de autenticidade.

Entretanto, a formação crítica diante da IA precisa evitar outro problema: a transformação da dúvida em descrença permanente. Tulin *et al.* (2025) identificaram que o aumento do conhecimento sobre a possibilidade de produção de desinformação por Inteligência Artificial Generativa (IAG) poderia reduzir a credibilidade atribuída às notícias sem melhorar, necessariamente, a capacidade de distinguir informações verdadeiras e falsas. Esse resultado reforça que a educação não deve ensinar a desconfiar de tudo, mas a estabelecer critérios para decidir em quais informações confiar. O pensamento crítico diferencia-se do ceticismo indiscriminado justamente porque utiliza procedimentos de análise para chegar a julgamentos fundamentados.

Sob essa perspectiva, o erro pode ser utilizado pedagogicamente como parte do desenvolvimento da capacidade de análise. Uma resposta incorreta produzida por IAG, por exemplo, pode ser comparada com fontes científicas ou institucionais para que os estudantes identifiquem inconsistências e expliquem os motivos pelos quais determinada informação não deve ser aceita. Da mesma maneira, uma resposta correta pode ser examinada para verificar quais elementos permitiram confirmar sua confiabilidade. Essas atividades deslocam o estudante da posição de receptor para uma atuação investigativa, na qual a tecnologia deixa de ser tratada como autoridade e passa a constituir objeto de análise.

Outro caminho consiste na organização de debates fundamentados em fontes previamente examinadas. Diferentemente de atividades nas quais opiniões são apresentadas sem sustentação, o debate orientado pode exigir que cada argumento seja acompanhado de informações verificáveis e que as fontes utilizadas sejam justificadas. Pivaro, Girotto Júnior e Compiani (2025) relacionam a formação científica à capacidade de interpretar informações compartilhadas

nas mídias sociais, o que permite aproximar conhecimentos curriculares de situações presentes no cotidiano digital. Desse modo, argumentação e educação midiática podem ser trabalhadas conjuntamente, favorecendo a construção de posicionamentos baseados em critérios e não somente em preferências pessoais.

Além disso, o protagonismo dos estudantes pode ser mobilizado por meio da produção responsável de conteúdos. Silva, Barros e Levandoski (2025) observaram que os jovens não se restringiram a identificar problemas associados à desinformação, mas apresentaram propostas envolvendo educação, avaliação das informações, apuração das fontes e responsabilidade dos diferentes atores sociais. No ambiente escolar, esse princípio pode orientar a produção de materiais informativos nos quais os estudantes precisem pesquisar, selecionar fontes, justificar informações e revisar o conteúdo antes de divulgá-lo. O processo de produção permite compreender que comunicar também implica assumir responsabilidade sobre a qualidade da informação compartilhada.

Nesse processo, a preparação docente ocupa posição importante. Silva e Arroio (2025) indicam a necessidade de ampliar a presença do letramento midiático na formação dos professores, uma vez que práticas destinadas ao pensamento crítico exigem profissionais capazes de orientar a análise das mídias e relacioná-la aos conhecimentos curriculares. Não se trata apenas de ensinar ferramentas de checagem, mas de organizar situações nas quais os estudantes desenvolvam autonomia intelectual e compreendam os procedimentos empregados para avaliar uma informação. A preparação docente também favorece a seleção de materiais adequados, a condução de debates e a problematização de conteúdos produzidos por IA.

Assim, as estratégias educacionais voltadas ao enfrentamento da desinformação precisam articular leitura crítica, verificação, comparação de fontes, argumentação, produção responsável de conteúdos e compreensão das características da IA. Silva e Arroio (2025) situam o letramento midiático como parte da formação educacional; Pivaro, Girotto Júnior e Compiani (2025) relacionam conhecimento científico e compreensão das mídias; Silva, Barros e Levandoski (2025) apresentam a educação e a avaliação das informações como caminhos reconhecidos pelos próprios jovens; Guo, Swire-Thompson e Hu (2025) apontam a utilidade de orientações específicas diante de conteúdos produzidos por IA; e Tulin *et al.* (2025) alertam para o risco de substituir a aceitação acrítica por uma desconfiança igualmente pouco fundamentada.

Dessa forma, formar o pensamento crítico diante da desinformação e da IA significa ensinar a duvidar com critérios. A dúvida pedagogicamente orientada conduz à investigação, à comparação, à busca por evidências e à construção de julgamentos fundamentados, enquanto a dúvida desprovida desses procedimentos pode produzir apenas descrença. A articulação entre educação midiática, verificação de informações e análise dos conteúdos produzidos por IA permite compreender que o enfrentamento da desinformação depende da formação de sujeitos capazes de avaliar antes de aceitar e de verificar antes de compartilhar. As contribuições reunidas nos três capítulos fornecem, assim, os elementos necessários para examinar, na etapa seguinte do artigo, os principais resultados da pesquisa bibliográfica e discutir o significado das relações identificadas entre educação midiática, pensamento crítico, desinformação e produção de conteúdos por IA.

Resultados e discussões

Os resultados da pesquisa bibliográfica indicam que a educação midiática ocupa posição relevante na formação do pensamento crítico diante da desinformação e dos conteúdos produzidos por Inteligência Artificial (IA). A análise dos estudos selecionados permite identificar que o acesso ampliado às informações não corresponde, necessariamente, à capacidade de avaliá-las de maneira criteriosa. A circulação acelerada de textos, imagens e vídeos, associada às características das plataformas digitais, amplia a necessidade de desenvolver competências relacionadas à identificação das fontes, à comparação de informações, à análise das evidências e à compreensão dos processos que interferem na produção e na disseminação dos conteúdos. Nesse sentido, a educação midiática não se restringe ao domínio técnico das mídias, mas envolve a preparação para interpretar criticamente os ambientes informacionais (Silva; Arroio, 2025).

Entre as principais conclusões encontradas, destaca-se que a desinformação não pode ser explicada apenas pela existência de conteúdos falsos ou pela falta de atenção dos usuários. As características das mídias sociais também interferem na maneira como as informações são recebidas, interpretadas e compartilhadas. A rapidez da circulação, a fragmentação dos conteúdos e a personalização das experiências informacionais favorecem situações em que mensagens podem ser aceitas sem análise suficiente. Essa compreensão amplia o problema educacional, pois desloca a atenção do conteúdo isolado para o conjunto de práticas e estruturas digitais que influenciam o comportamento informacional dos sujeitos (Pivaró; Girotto Júnior; Compiani, 2025).

Os resultados também indicam que o enfrentamento da desinformação requer o desenvolvimento de procedimentos concretos de verificação. Identificar autoria, localizar a fonte original, examinar a data de publicação, comparar informações provenientes de fontes independentes e analisar os elementos apresentados como comprovação constituem práticas relevantes para a formação do leitor crítico. A valorização dessas ações também aparece entre os próprios jovens, que reconhecem a educação, a avaliação das informações e a apuração das fontes como caminhos importantes para enfrentar a circulação de conteúdos enganosos (Silva; Barros; Levandoski, 2025). Esse resultado atribui significado especial à participação estudantil, pois mostra que os jovens não ocupam apenas a posição de receptores das ações educativas, mas também reconhecem a necessidade de critérios que orientem sua atuação nos ambientes digitais.

Outro resultado importante refere-se à relação entre a produção de conteúdos por IA e a necessidade de ampliar os critérios tradicionais de análise da informação. A capacidade dos sistemas generativos para produzir imagens realistas, textos coerentes e outros materiais com aparência convincente dificulta a utilização de sinais superficiais como referência para determinar autenticidade. Nesse aspecto, a confiabilidade passa a depender cada vez mais da investigação da procedência, do contexto e das evidências associadas ao conteúdo. Guo, Swire-Thompson e Hu (2025) identificam que orientações específicas voltadas à análise de desinformação visual produzida por IA contribuem para melhorar a capacidade de distinção entre conteúdos verdadeiros e falsos. Tal resultado reforça a necessidade de estratégias educativas ajustadas às características das novas formas de produção informacional.

Entretanto, um aspecto particularmente relevante aparece quando os resultados relacionados ao aumento da desconfiança são analisados. Tanto Guo, Swire-Thompson e Hu (2025) quanto Tulin *et al.* (2025) apontam limites em abordagens que apenas alertam para a

existência de conteúdos manipulados ou produzidos artificialmente. O aumento da consciência sobre os riscos da IA pode levar os indivíduos a desconfiar também de conteúdos verdadeiros, sem que ocorra melhora equivalente na capacidade de distinguir informações confiáveis de informações falsas. Esse resultado possui significado importante para a educação midiática, pois indica que formar o pensamento crítico não corresponde a ensinar a rejeitar informações, mas a desenvolver critérios para julgar sua confiabilidade.

Essa constatação ajuda a compreender um resultado inicialmente inesperado: maior conhecimento sobre a possibilidade de manipulação tecnológica não produz, de maneira automática, maior discernimento. A pesquisa bibliográfica permite interpretar essa situação a partir da diferença entre desconfiança e pensamento crítico. A desconfiança pode surgir de alertas gerais sobre riscos, enquanto o pensamento crítico depende de procedimentos de análise, conhecimentos prévios e capacidade de justificar por que determinada informação merece confiança ou deve ser questionada. Tulin *et al.* (2025) contribuem para essa interpretação ao mostrarem que a exposição a informações sobre a capacidade da IAG de produzir conteúdos enganosos pode reduzir a credibilidade atribuída às notícias sem ampliar, na mesma proporção, a capacidade de classificá-las adequadamente.

Sob essa perspectiva, os estudos analisados aproximam-se ao indicar que a dúvida precisa ser acompanhada de procedimentos de verificação. Silva e Arroio (2025) ressaltam a necessidade de superar abordagens predominantemente instrumentais das mídias na formação educacional, enquanto Pivaro, Girotto Júnior e Compiani (2025) relacionam a análise midiática aos conhecimentos científicos necessários para interpretar informações. Guo, Swire-Thompson e Hu (2025) acrescentam a importância de orientações específicas para conteúdos produzidos por IA, e Tulin *et al.* (2025) alertam para os efeitos de uma formação baseada apenas na suspeita. Essas contribuições convergem para a compreensão de que ensinar a duvidar significa ensinar a investigar, comparar, verificar e justificar.

Os resultados também atribuem papel relevante à escola e à formação docente. A leitura crítica dos ambientes digitais exige práticas pedagógicas nas quais os estudantes tenham oportunidades de analisar conteúdos reais, comparar fontes, identificar alterações de contexto e examinar diferentes formas de argumentação. A educação midiática, nesse sentido, não precisa constituir uma atividade desvinculada dos componentes curriculares, pois pode ser articulada a conteúdos científicos, históricos, sociais e linguísticos. Silva e Arroio (2025) chamam atenção para a necessidade de ampliar a presença do letramento midiático na formação dos professores, uma vez que o desenvolvimento dessas práticas depende de profissionais capazes de compreender criticamente os meios de comunicação e incorporar essa análise às situações de aprendizagem.

De forma semelhante, Pivaro, Girotto Júnior e Compiani (2025) aproximam alfabetização científica e educação midiática ao tratar da necessidade de compreender simultaneamente o conteúdo das informações e as condições de sua circulação. Essa relação é especialmente importante porque determinadas formas de desinformação utilizam linguagem científica, dados isolados ou referências descontextualizadas para adquirir aparência de credibilidade. Assim, a formação crítica depende tanto do conhecimento sobre o assunto tratado quanto da capacidade de examinar como a informação foi construída e apresentada.

A pesquisa bibliográfica realizada apresenta limitações relacionadas ao próprio recorte adotado. Os estudos analisados foram produzidos em diferentes contextos sociais, educacionais e

culturais, utilizaram procedimentos metodológicos distintos e abordaram dimensões específicas da educação midiática, da desinformação e da IA. Por essa razão, seus resultados não podem ser transferidos de maneira uniforme para todos os contextos escolares. Além disso, as tecnologias de geração de conteúdos passam por mudanças frequentes, o que pode alterar rapidamente as características dos materiais produzidos, os mecanismos de identificação e as estratégias utilizadas para disseminar informações enganosas. O caráter bibliográfico da pesquisa também impede observar diretamente como estudantes e professores aplicam os critérios discutidos em situações concretas de ensino.

Outro aspecto que permanece inconclusivo refere-se à duração dos efeitos das intervenções de educação midiática. Os estudos analisados apontam benefícios decorrentes de orientações específicas e de práticas educativas voltadas à verificação, mas ainda não permitem afirmar em que medida essas capacidades permanecem ao longo do tempo ou são transferidas para diferentes tipos de conteúdo. Também não se estabelece de forma definitiva quais estratégias apresentam melhores resultados para diferentes faixas etárias e contextos educacionais. Essas questões reforçam a necessidade de interpretar os resultados como parte de um campo em transformação, especialmente diante da rapidez com que novos recursos de IA passam a produzir conteúdos cada vez mais difíceis de distinguir daqueles produzidos por pessoas.

Diante dessas limitações, novas pesquisas podem investigar práticas de educação midiática desenvolvidas diretamente na educação básica, com atenção aos efeitos produzidos na capacidade dos estudantes de verificar informações em diferentes formatos. Também se mostram pertinentes estudos que comparem estratégias de formação crítica, analisem a permanência das aprendizagens ao longo do tempo e investiguem como professores incorporam atividades de verificação às diferentes áreas curriculares. Outras pesquisas poderão examinar especificamente o reconhecimento de textos, imagens, áudios e vídeos produzidos por IA, bem como os efeitos do contato frequente com esses materiais sobre a confiança nas informações.

Assim, os resultados da pesquisa bibliográfica indicam que o enfrentamento da desinformação exige mais do que alertas sobre conteúdos falsos ou recomendações genéricas de cautela. Silva e Arroio (2025), Pivaro, Girotto Júnior e Compiani (2025), Silva, Barros e Levandoski (2025), Guo, Swire-Thompson e Hu (2025) e Tulin *et al.* (2025) permitem compreender, sob perspectivas complementares, que a formação do pensamento crítico depende da articulação entre educação midiática, conhecimentos específicos, critérios de verificação e compreensão das características da produção informacional mediada por IA. Nesse sentido, ensinar a duvidar adquire significado educacional quando a dúvida conduz à investigação fundamentada e permite que o estudante desenvolva autonomia para avaliar, selecionar e compartilhar informações de maneira responsável.

Conclusão

O artigo teve como objetivo analisar o papel da educação midiática na formação do pensamento crítico diante da desinformação e dos conteúdos produzidos por IA, com atenção aos critérios necessários para avaliar a confiabilidade das informações no contexto digital. Esse objetivo foi atendido ao se verificar que a ampliação do acesso às informações não correspondeu, de forma automática, ao desenvolvimento da capacidade de analisá-las criticamente. A pesquisa

permitiu compreender que a leitura no ambiente digital passou a exigir habilidades relacionadas à identificação das fontes, à verificação da procedência dos conteúdos, à comparação entre informações, à análise das evidências apresentadas e à compreensão das características dos meios pelos quais as mensagens foram produzidas e compartilhadas.

Em relação à educação midiática e à desinformação, constatou-se que a formação crítica não poderia permanecer restrita ao domínio técnico de plataformas e recursos digitais. Tornou-se necessário preparar os estudantes para interpretar os conteúdos, reconhecer estratégias de persuasão, investigar fontes e compreender os fatores que interferiam na circulação das informações. A análise também permitiu identificar que a produção de textos, imagens, áudios e vídeos por IA ampliou os desafios relacionados à autenticidade e à confiabilidade, pois a aparência de um conteúdo deixou de constituir critério suficiente para determinar sua veracidade. Nesse cenário, a dúvida adquiriu função educativa quando acompanhada de procedimentos de investigação e verificação.

Quanto à formação do pensamento crítico, verificou-se que estratégias educacionais baseadas na comparação de fontes, na análise de conteúdos reais, na identificação da autoria, na busca pela publicação original, na argumentação fundamentada e na produção responsável de informações poderiam favorecer maior autonomia diante dos ambientes digitais. Também se constatou que alertar sobre os riscos da desinformação e da IA não seria suficiente quando essas orientações não fossem acompanhadas de critérios capazes de auxiliar a distinção entre conteúdos confiáveis e enganosos. Assim, ensinar a duvidar não significou estimular uma desconfiança generalizada, mas desenvolver condições para que o estudante aprendesse a questionar, verificar, justificar suas escolhas e reconhecer quando uma informação possuía fundamentos suficientes para ser aceita ou compartilhada.

Dessa forma, concluiu-se que o enfrentamento da desinformação e do uso acrítico da IA dependeu de uma formação educacional que articulasse educação midiática, pensamento crítico e práticas sistemáticas de verificação. A escola assumiu papel relevante nesse processo ao possibilitar experiências nas quais os estudantes pudessem analisar informações e compreender sua responsabilidade diante dos conteúdos que acessavam e divulgavam. Assim, estimula-se a realização de novas pesquisas sobre o tema, especialmente estudos voltados às práticas de educação midiática na educação básica, às estratégias utilizadas para analisar conteúdos produzidos por IA, à formação de professores e aos efeitos dessas ações sobre a autonomia dos estudantes. Investigações futuras também poderão examinar quais práticas apresentam maior contribuição para diferentes faixas etárias e contextos escolares, ampliando o conhecimento sobre formas de preparar os estudantes para interagir de maneira crítica, responsável e fundamentada com as informações que circulam no ambiente digital.

Referências

GUO, S.; SWIRE-THOMPSON, B.; HU, X. **Specific media literacy tips improve AI-generated visual misinformation discernment.** *Cognitive Research: Principles and Implications*, v. 10, art. 38, 2025. DOI: 10.1186/s41235-025-00648-z. Disponível em: <https://doi.org/10.1186/s41235-025-00648-z>. Acesso em: 22 ago. 2025.

NARCISO, R.; SANTANA, A. C. A. **Metodologias científicas na educação: uma revisão crítica e proposta de novos caminhos.** *Aracê*, v. 6, n. 4, p. 19459–19475, 2025. DOI:

10.56238/arev6n4-496. Disponível em: <https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/view/2779>. Acesso em: 22 ago. 2025.

PIVARO, G. F.; GIROTTI JÚNIOR, G.; COMPIANI, M. **Uso de mídias sociais e suas consequências na propagação de desinformação: possibilidades para a aprendizagem em ciências.** *Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências*, v. 28, e62690, 2025. DOI: 10.1590/1983-2117-62690. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1983-2117-62690>. Acesso em: 22 ago. 2025.

SANTANA, A. C. A.; NARCISO, R. **Pilares da pesquisa educacional: autores e metodologias científicas em destaque.** *Aracê*, v. 7, n. 1, p. 1577–1590, 2025. DOI: 10.56238/arev7n1-095. Disponível em: <https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/view/2782>. Acesso em: 22 ago. 2025.

SILVA, D.; BARROS, C.; LEVANDOSKI, M. **Para virar o jogo: jovens propõem ações para combater a desinformação.** *Em Questão*, v. 32, e148409, 2025. DOI: 10.1590/1808-5245.32.148409. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1808-5245.32.148409>. Acesso em: 22 ago. 2025.

SILVA, E. M. S.; ARROIO, A. **Letramento midiático na formação de licenciandos em Ciências da Universidade de São Paulo: o que revelam as ementas?** *Ciência & Educação*, v. 31, e25015, 2025. DOI: 10.1590/1516-731320250015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1516-731320250015>. Acesso em: 22 ago. 2025.

TULIN, M.; PANTAZI, M.; STARKE, C.; SIVOLAP, M.; DOBBER, T. **Echoes of Doubt: Exposure to Information About Generative AI Decreases Believability of News.** *International Journal of Communication*, v. 19, p. 3712–3735, 2025. Disponível em: <https://ijoc.org/index.php/ijoc/article/view/24772>. Acesso em: 22 ago. 2025.