



## Da educação midiática à colaboração transetorial na educação básica: o modelo finlandês e as políticas no cenário nacional

*From media education to cross-sector collaboration in basic education: the Finnish model and policies in the national scenario.*

Maryane Carvalho Pereira<sup>1</sup>  
Débora Liberato Arruda<sup>2</sup>

**RESUMO:** Neste artigo, analisamos o modelo finlandês de Educação Midiática (EM) como uma resposta à hipermidiatização da vida social, com ênfase no enfrentamento da desinformação amplificada pelas mídias e plataformas digitais. Para responder às perguntas de pesquisa, examinamos as diretrizes de EM adotadas pela Finlândia, as ações de implementação e abordagem dos fenômenos midiáticos adotadas pelo país. Para a coleta dos dados, realizamos uma análise documental e uma entrevista estruturada com uma especialista na EM na Finlândia. Os resultados indicam que a EM finlandesa transcende a abordagem meramente instrumental do Letramento Midiático, adotando uma perspectiva que ultrapassa os limites da educação convencional. O estudo revelou, ainda, a ênfase empregada pelo modelo finlandês na necessidade de expandir as discussões sobre a mediatização das práticas sociais e a importância de colaborações transetoriais para a implementação de uma EM em larga escala. Ademais, os dados demonstraram a existência de um diálogo entre a Pedagogia dos Multiletramentos (GNL, 2021 [1996]) e a EM finlandesa, sugerindo que essa abordagem subsidia o desenvolvimento de iniciativas de EM no ensino básico. A partir dos resultados obtidos, o estudo contribui para a compreensão do modelo finlandês de EM, oferecendo perspectivas para a formulação de políticas educacionais no cenário nacional.

**Palavras-chave:** educação midiática; (multi)letramentos; desinformação nas mídias digitais; Finlândia.

**ABSTRACT:** In this article, we analyze the Finnish model of Media Education (ME) as a response to the hyper-mediatisation of social life, with an emphasis on combating misinformation amplified by digital media and platforms. To answer the research questions, we examine the ME guidelines adopted by Finland, the implementation actions, and the country's approach to media phenomena. For data collection, we conducted a document analysis and a structured interview with an ME expert in Finland. The results indicate that Finnish ME transcends the merely instrumental approach of Media Literacy, adopting a perspective that goes beyond the limits of conventional education. The study also revealed the emphasis placed by the Finnish model on expanding discussions about the mediatisation of social practices and the importance of cross-sectoral collaborations for large-scale ME implementation. Furthermore, the data demonstrated the existence of a dialogue between the Pedagogy of Multiliteracies (NLG, 2021 [1996]) and Finnish ME, suggesting that this approach supports the development of ME initiatives in basic education. Based on the findings, the study contributes to the understanding of the Finnish ME model, offering insights for the formulation of educational policies in the national context.

**Keywords:** media education. (multi)literacy pedagogy; disinformation in digital media; Finland.

<sup>1</sup>Graduada em Letras. Secretaria da Educação do Estado do Ceará. E-mail: [maryane.carvalho.contato@gmail.com](mailto:maryane.carvalho.contato@gmail.com). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1908-1827>.

<sup>2</sup>Doutora em Linguística Aplicada. Universidade Estadual do Ceará. Debora.arruda@uece.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6075-5585>



## Introdução

Imersos em um ambiente infodêmico (Hissa; Araújo, 2021) extrativista que minera e vende trocas e experiências (para)sociais, defrontamo-nos com um cenário de crise das instituições científicas, da mídia jornalística especializada, dos direitos civis e das democracias (Bucci, 2023), coexistindo em um ecossistema de compartilhamento em massa de informações falsas, enganosas e/ou manipuladas, discursos de ódio, bolhas e cadeias de eco (Bucci, 2023). Nesse contexto, órgãos internacionais como ONU, OSCE, OEA, UNESCO, União Europeia têm sugerido ações de abordagem multidimensional que ancoram medidas combativas que versam desde questões de regulamentação das plataformas digitais até medidas educacionais (Barbosa; Martins; Valente, 2020). Ainda em 1982, na declaração de Grünwald, a UNESCO atenta aos rumos que a produção midiática potencializada pelas emergentes ferramentas tecnológicas tomava, recomendava que os países investissem em programas de educação midiática. Entretanto, estudos recentes apontam para um destino contrário ao que ensejavam os órgãos ao recomendarem tais medidas (Reuters, 2024; OECD, 2024).

O anual *“Digital News Report”*, relatório encomendado e produzido pelo instituto Reuters, indicou no último relatório publicado em 2024 uma dependência crescente de uma série de meios alternativos de consumo de notícias. Com base nesses dados, o relatório observou que as produções midiáticas em formato de vídeo estão se tornando fonte de notícias, especialmente para os grupos etários mais jovens, sendo o YouTube é utilizado como ferramenta de busca de notícias por quase um terço (31%) dos entrevistados, seguido do WhatsApp com uma porcentagem de 21%. Como sugerido por Kleiman, Vianna e De Grande (2019), Hissa e Araújo (2021) e tantos outros especialistas, a ubiquidade das mídias sociais e os novos paradigmas da relação entre sujeitos e informações impõe um desafio para a formação de leitores, em um contexto em que “A verdade passa a ser irrelevante, porque o que conta como válido, relevante, ou verdadeiro é aquilo que as redes sociais compartilhadas consideram como verdadeiro” (Kleiman; Vianna; De Grande, 2019, p. 729).

Nadando contra a correnteza com uma resposta de base educacional ao contexto mundial de desordem informacional (Wardle; Derakhshan, 2017), a Finlândia tem resistido à prevalência dos fenômenos emergentes da cultura digital, sobretudo a desinformação, em suas hipermídias digitais. O sucesso do país tem sido atribuído, principalmente, às políticas nacionais de Educação Midiática desenvolvidas nacionalmente desde 2004 (Horn; Veermans, 2019; Lessenski, 2022). Apesar do amplo reconhecimento, a literatura acadêmica nacional carece de estudos que objetivem explorar e descrever o modelo finlandês de EM. Considerando a premência de investigar abordagens que versem diretamente sobre as implicações do cenário



midiático contemporâneo para a formação, não só de leitores críticos, mas, acima de tudo, cidadãos, é imprescindível compreender amplamente o modelo finlandês, investigando os elementos que conferem êxito, particularmente às práticas finlandesas que se sobressaem às de outros países.

A partir da necessidade de compreender em maior profundidade as características tão singulares que constituem o modelo finlandês de EM, neste estudo, investigamos os conceitos e características fundamentais que dão base às premissas da EM finlandesa. De modo a responder as perguntas de pesquisa I) quais as premissas e diretrizes acerca da Educação Midiática são adotadas pelo modelo Finlandês de Educação Midiática?; II) quais são as ações de implementação empreendidas nas escolas finlandesas no que diz respeito à EM?; III) como a EM finlandesa aborda os fenômenos amplificados pelas mídias nas escolas de ensino básico?, o estudo adotou uma abordagem exploratório-descritiva, partindo da coleta de dados por meio de duas vias: o levantamento documental e uma entrevista estruturada conduzida com uma profissional experiente na área de EM na Finlândia. Como método de análise do corpus construído, o estudo adotou a Categorização Temática proposta por Gibbs (2007). A partir dos resultados, ensejamos contribuir para uma melhor compreensão do modelo finlandês, visando intercâmbios de desenvolvimento das práticas de EM na educação básica nacional.

### Entre transformações e continuidades: situando a EM

As discussões acerca da EM não são recentes, entretanto, em decorrência de sua natureza dinâmica e situada (Fantin, 2008; Erstad, 2010), os caminhos e perspectivas adereçados pela EM estão em constante movimento. Mais recentemente, os debates têm ganhado notoriedade de diversas áreas do conhecimento e de atuação da vida social, sobretudo, em virtude das implicações dos fenômenos desencadeados e/ou amplificados pelas mídias na experiência humana (Poyntz *et al.*, 2021). A EM pode ser observada a partir de quatro grandes tendências que influenciaram o conceito e a *práxis* da EM em cada época (Kupiainen; Sintonen, 2008; Hobbs; Jensen, 2009): a educação cinematográfica, pautada na promoção de uma abordagem pedagógica que enfatizasse o cinema não só como uma forma de entretenimento, mas, principalmente, como uma nova forma de autoexpressão; a educação estética, que objetivava ensinar os alunos a distinguir uma boa produção cinematográfica de uma produção ruim; a educação para a mídia de massa, que passa a abranger as novas mídias (imprensa, rádio e televisão), e as problemáticas culturais consequentes delas; e, por fim, o que hoje



conceituamos como educação midiática (Kupiainen; Sintonen, 2008; Hobbs; Jensen, 2008; Erstad, 2010).

O termo “educação midiática” ganhou notoriedade em 1982, a partir da Declaração de Grünwald (UNESCO, 1982). Profundamente influenciada pela concepção de letramento proporcionada pelos Novos Estudos do Letramento (Scribner; Cole, 1981; Street, 2003; Cope; Kalantzis, 2005; Lankshear; Knobel, 2006), que compreende o(s) letramento(s) enquanto um conjunto de práticas social cultural e historicamente sensível, a EM passou a ser concebida como uma pedagogia que enfatiza a apropriação das práticas sociais situadas mediadas pelas mídias, arraigada na análise crítica dos modos de representação simbólica em diferentes (multi)modalidades (Erstad, 2010). Nesse movimento, a EM ampliou mais uma vez seu escopo para abordar de maneira crítica e reflexiva todo o processo comunicativo e sua dimensão participativa, concebendo a comunicação, para além dos veículos de mídia, como um direito de todos (Félix, 2021).

Ainda no âmbito das discussões dos Novos Estudos do Letramento, o Grupo de Nova Londres (GNL, 2021[1996]), ao tomar as relações sociais, e portanto as práticas de letramento, em um contexto de crescente pluralidade cultural e dos meios de atividade semiótica emergentes, lança luz sob novas perspectivas da pedagogia dos letramentos, a partir de suas proposições “por quê”, “o quê” e “como” (GNL, 2021). Em termos gerais, os pressupostos elencados pelo GNL (GNL, 2021) dizem respeito às dimensões da diversidade cultural e da mudança nas relações comunicativas no trabalho, esportes, particulares, cada vez mais em expansão, em decorrência das novas tecnologias, e seu potencial de transformar a substância e a prática pedagógica do letramento. Nesse sentido, o grupo advoga em favor de uma pedagogia dos letramentos que preconiza que as práticas pedagógicas partam de práticas sociais situadas, ou seja, a partir de experiências sócio-histórico-culturais nas quais os alunos se inserem, de modo a tornar o aprendizado significativo, bem como, oportunize a (re)configuração das práticas sociais para uma efetiva participação cívico-cidadã (GNL, 2021).

Sob esse prisma, no qual as mídias participam cada vez mais do processo de construção de sentido ou, para utilizar um conceito caro à teoria dos Multiletramentos, do processo de Designing (GNL, 2021), podemos vislumbrar pontos de congruência entre a noção contemporânea de EM e os Multiletramentos: a EM, ao tomar para o cerne de sua prática as diferentes perspectivas de narrativas e práticas sociais perpetuadas nas mídias, análise crítica de todo o processo de produção de conteúdo nos ambientes mediatizados, escrutínio das relações de poder que envolvem as produções midiáticas, ensejando a participação cidadã efetiva, se caracteriza como elemento indispensável à Pedagogia dos Multiletramentos na sala



de aula contemporânea. Em outras palavras, a EM e os Multiletramentos coadunam no que se refere à noção de que as práticas sociais de construção de sentidos, estão para além da escrita e leitura enquanto código, legitimando sua materialização em diversas (multi)modalidades, bem como propugnando o escrutínio das relações sociais nas atividades semióticas. Desse modo, podemos afirmar que as duas teorias compreendem que a apropriação dos diferentes contextos e meios de atividade semiótica possibilita uma maior participação nas sociedades e endossam que essas questões integrem a substância da prática pedagógica.

Em última análise, podemos observar a existência de uma relação retroalimentada entre a pedagogia dos Multiletramentos e a EM, na qual se tem, de um lado, a EM que considera a mídia enquanto um instrumento de mediação cultural e, portanto, de criação de sentidos; e de outro a pedagogia dos Multiletramentos, que advoga em favor da pluralidade dos meios, modalidades e contextos socioculturais da atividade semiótica, dentre os quais a mídia tem se sobressaído. Nesse sentido, ao passo que o subsídio teórico da Pedagogia dos Multiletramentos (“por quê?”, “o quê?” e “como?”) atua sob a substância da EM (mídias), a substância da EM (mídias), por ser sócio e historicamente situada, logo dinâmica, reconfigura os pressupostos da pedagogia dos Multiletramentos.

Considerando as perspectivas apresentadas, podemos afirmar que, mais do que rupturas epistemológicas, as transformações que caracterizam a EM denotam certa continuidade entre suas tendências, coincidindo em um objetivo comum: discutir uma abordagem pedagógica que possibilite a compreensão do desenvolvimento das mídias e da análise das implicações que estas possuem para a vida social e cultural (Erstad, 2010). Desse modo, compreendemos a EM como toda prática educacional sistematizada, isto é, planejada, com objetivos e estratégias pedagógicas, que oportuniza o desenvolvimento informado, reflexivo, engajado e crítico dos cidadãos sobre as mídias, com as mídias e para as mídias, proporcionando a apropriação das práticas comuns à cultura midiática da sociedade em que se insere (Fantin, 2008; Hobbs; Jensen, 2009; Buckingham, 2015; Spinelli; Santos, 2020). Assim, é correto afirmar que é a EM se caracteriza como uma área inter e multidisciplinar (Fantin, 2008; Pekkala *et al.*, 2013; Poyntz *et al.*, 2021) que se preocupa com questões de inserção dos meios de comunicação midiatizados nas práticas sociais que implicam diretamente as experiências sociais, e busca “desenvolver formas de ensinar e aprender aspectos relevantes da inserção dos meios de comunicação na sociedade” (Spinelli; Santos, 2020. p. 151).



## Metodologia

De modo a alcançar os objetivos propostos, partimos para a coleta de dados a partir de duas vias: a primeira, o levantamento documental, dado o objetivo de investigar as características da EM na Finlândia; a segunda, a compreensão das características da implementação prática da Educação Midiática, uma entrevista estruturada conduzida com uma profissional finlandesa experiente na área<sup>3</sup>.

Para o levantamento documental, realizamos, entre os dias 7 e 11 de agosto de 2023, uma busca a fim de localizar publicações que fornecessem dados que respondessem aos objetivos do estudo. Para tal, recorremos à base de dados do site oficial do Instituto Nacional de Audiovisual da Finlândia (*KAVI* na sigla em finlandês), entidade responsável pelo desenvolvimento das políticas públicas EM no país, bem como às bases Google acadêmico e ERIC. Como descritores de refinamento da busca, utilizamos as palavras-chave “*media education*”, “*media literacy*” e “*in Finland*”<sup>4</sup>, bem como o operador booleano “*AND*”, entre os descritores, considerando a complementaridade e indispensabilidade dos termos para o estudo. Estabelecemos um recorte temporal de 2004 a 2023, considerando a publicação do primeiro documento em nível nacional de EM na Finlândia, que data de 2004 (Kupiainen; Sintonen; Suoranta, 2008).

Como resultado da busca dos materiais que atenderam aos critérios descritos, obtivemos um total de 45 materiais no Google Acadêmico (N= 45); 22 materiais na ERIC (N= 22); e por fim, 4 materiais na base de dados do KAVI (N= 4). Prosseguimos para a leitura inicial dos 71 materiais obtidos, e, concomitantemente, a seleção dos materiais com base nos objetivos propostos, ou seja, os materiais selecionados para a etapa seguinte, foram aqueles que objetivavam, primordialmente, a descrição de dimensões que caracterizassem o modelo finlandês de EM.

Ao fim dessa filtragem, identificamos 29 materiais que atendiam ao objetivo de descrição de alguma dimensão do modelo finlandês de EM. Dos resultados obtidos, seguiram para a análise 2 textos que apresentaram dados mais significativos para os objetivos desta investigação, sendo eles o documento nacional da política de educação midiática da Finlândia “*National Policy of Media Education*” (Salomaa; Palsa, 2019) e o artigo “*Searching for Common*

<sup>3</sup> Apesar de ter concordado em conceder a entrevista e autorizado o uso de suas respostas, decidimos omitir a identidade da entrevistada, como forma de garantir seu direito básico ao anonimato e preservar a entrevistada de quaisquer associações entre suas respostas e sua figura pública.

<sup>4</sup> A escolha por termos de busca em língua inglesa se deu após a constatação da produção expressiva de materiais na referida língua.



*Ground: Multiliteracy and Curricular Consistency in the Finnish Education System" (Palsa, 2021).* A indispensabilidade de considerar o artigo de Palsa (2021) para a análise, deu-se após a constatação da imprescindibilidade dos pressupostos da pedagogia dos Multiletramentos (GNL, 2021) para o modelo finlandês de EM, no que se refere a sua implementação na educação formal.

Composta por 10 perguntas estruturadas elaboradas com base na literatura do objeto investigado e conduzida inteiramente por e-mail, a entrevista<sup>5</sup> foi realizada com uma profissional experiente em EM no sistema educacional finlandês, escolhida com base nos anos de experiência da profissional no campo de implementação da EM no país, bem como em sua notoriedade pública na apresentação da experiência finlandesa com a implementação da EM no sistema de educação formal. Compreendemos que em uma entrevista estruturada, aspectos espontâneos são perdidos, principalmente por se tratar de um texto assíncrono. Entretanto, as possíveis perdas não ocasionaram problemáticas para o aprofundamento do objeto ou para a análise, pelo contrário, ao dispor de mais tempo para a produção das respostas escritas, a entrevistada pôde recorrer a uma multiplicidade de referências que trouxeram mais detalhes às respostas, como mostra o quadro 3, com exemplos de atividades propostas pela entrevistada

Ao fim da coleta e seleção dos materiais sucedeu-se a etapa de análise do *corpus*. Para tal, adotamos a técnica de Categorização Temática proposta por Gibbs (2007, p. 54) que consiste “[...] na identificação de uma ou mais passagens de texto que exemplifiquem alguma ideia temática e a vinculação destas a um código, que é uma referência abreviada para a ideia temática”. Com base na definição de Gibbs (2007), consideramos que a técnica de categorização temática viabilizaria a obtenção dos objetivos estabelecidos, sobretudo, por tratarmos um *corpus* de dados escritos. Para auxiliar o processo de análise, empregamos o uso da ferramenta de análise qualitativa “ATLAS.ti”.

Na primeira etapa de tratamento do *corpus*, construímos, a partir das passagens dos textos analisados, códigos que encapsularam temas mais gerais presentes nos dados e que indicassem características do modelo finlandês de EM. Posteriormente, realizamos o agrupamento das unidades codificadas em categorias que representassem os principais temas identificados no *corpus* acerca do objeto investigado (Gibbs, 2007) e, por conseguinte, as características do modelo finlandês de EM, sendo elas Transetorial; Conceito amplo de

<sup>5</sup> Nesta etapa, todas as interações com a entrevistada, incluindo a entrevista, ocorreram em língua inglesa via e-mail, tendo em vista os fatores de geolocalização, estando as entrevistadoras no Brasil, e a entrevistada na Finlândia; disponibilidade de horários, considerando que, para além do fuso-horário dos pares, a entrevistada possuía uma agenda a ser cumprida; a praticidade de análise que o texto escrito possibilita ao método de análise empregado pelo estudo.



educação midiática; Institucionalizada; Para todos os cidadãos; Motivada por fenômenos sociais; Subsidiada pelos Multiletramentos; Para além da sala de aula; Descentraliza a responsabilidade de implementação da EM; Interdisciplinar; Todos os tipos de mídia; Fundamentada nos direitos humanos. Devemos ressaltar que as categorias temáticas não foram estabelecidas *a priori*, antes, foram elaboradas após o agrupamento, em resultado à análise dos códigos, em uma tentativa de evitar possíveis imposições teóricas sobre o objeto observado.

A seguir, discutimos as características particulares do modelo finlandês de EM obtidas através da análise das categorias temáticas.

## Resultados

Como resultado da análise do corpus, obtivemos um total de 330 trechos analisados, classificados em 84 códigos, os quais foram agrupados por critério de similaridade do conteúdo temático em 11 categorias temáticas (CT) que ensejam responder às questões de pesquisa deste estudo.

**Quadro 1-** Categorias temáticas obtidas após agrupamento dos códigos

Categoria temática (CT)	Trechos identificados
Transectorial (CT1)	100
Conceito amplo de educação midiática (CT2)	98
Institucionalizada (CT3)	96
Para todos os cidadãos (CT4)	67
Motivada por fenômenos sociais (CT5)	57
Subsidiada pelos Multiletramentos (CT6)	50
Para além da sala de aula (CT7)	44
Descentraliza a responsabilidade de implementação da EM (CT8)	43
Interdisciplinar (CT9)	28
Todos os tipos de mídia (CT10)	22
Fundamentada nos direitos humanos (CT11)	21

**Fonte:** elaboração própria

Em resposta à pergunta de pesquisa “Quais as premissas e diretrizes acerca da Educação Midiática adotadas pelo modelo Finlandês de Educação Midiática?”, identificamos que 5 das Categorias Temáticas obtidas, nos permitem observar a concepção adotada no país nórdico, sendo elas: CT1, CT2, CT4, CT8 e CT11.

Ao analisarmos a CT2 (**conceito amplo de educação midiática**), foi possível observar que a noção de EM preconizada pela Finlândia abrange os campos da atividade cívico-social, relacionando-os à atividade educacional no cenário social contemporâneo. A análise identificou 31 descritores atribuídos ao conceito de EM adotado pela Finlândia, o que nos permitiu observar o bem-estar e a participação cívico-social como dimensões diretamente atribuídas à EM. Nesse sentido, ficou claro que o conceito finlandês de EM transpõe a perspectiva instrumentalista e acrítica de abordagem das mídias através da educação e comprehende a EM, sobretudo, como um elemento imprescindível para a competência civil, adotando, nesse sentido, um conceito amplo de educação midiática.

**Figura 1** - Nuvem de descritores atribuídos ao conceito de EM adotado pela Finlândia



**Fonte:** elaboração própria

Partindo desta observação, identificamos, ainda, que as premissas norteadoras da EM finlandesa situam no cerne de seu conceito a diversidade cultural, a liberdade de expressão, de opinião, de pensamento e de ação dos cidadãos, e, sobretudo, a democracia, o que evidenciou a natureza da fundamentação do conceito finlandês nos postulados dos Direitos Humanos (CT11), ilustrada nos trechos a seguir retirados da Política Nacional de Educação Midiática Finlandesa:

A educação midiática abrange diversos meios de comunicação, seu uso e criação de conteúdo, bem como sua importância na vida das pessoas, culturas e sociedade, e os direitos próprios e os direitos dos outros na cultura midiática de forma abrangente.

Potencializar a alfabetização, a humanidade e a ética são os princípios norteadores das atividades de educação midiática (Salomaa; Palsa, 2019, p.14).

Corroborando o achado evidenciado pela CT11, os dados nos permitem observar uma CT que demonstrou o caráter de direito a ser promovido, irrestritamente, a todos os cidadãos, propagado pelo modelo finlandês de EM. A recorrência de menções à distintos grupos etários (crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos) no planejamento das ações de EM, bem como a preocupação despendida ao direito de participação social e as capacidades cognitivas de cada



grupo-alvo, pôde ser observada em 67 trechos da CT “**Para todos os cidadãos**” (CT4), como ilustrado a seguir:

As oportunidades de uso versátil da mídia e melhoria das competências em mídia de todos são ampliadas. A diversidade dos grupos-alvo e o fato de que um indivíduo pode pertencer a vários grupos-alvo simultaneamente são levados em consideração ao planejar novas medidas ou desenvolver outras já existentes” (Salomaa; Palsa, 2019, p. 14.)

No que diz respeito à responsabilidade de implementação de EM, a análise revelou uma tendência de descentralização da responsabilidade de implementação e promoção da EM preconizada pelo modelo finlandês, não havendo a designação de um específico setor de atividade socioeconômica no desenvolvimento de ações de implementação de EM. A CT “**Descentraliza a responsabilidade de implementação da EM**” (CT8) ilustrou de maneira expressiva a predominância das ações colaborativas entre diversos agentes no modelo finlandês de EM, bem como a relevância adereçada à expertise que cada ator pode oferecer para as dimensões a serem desenvolvidas nas práticas de EM. A análise dos dados apontou para uma participação extensiva de diversos setores governamentais, dentre os quais, o Ministério da Justiça, Ministério das Comunicações, e de agentes do terceiro setor, na elaboração do texto norteador nacional ( $N = >100$ ) e na tomada de ações. Através da CT8 identificamos 44 menções à diferentes agentes, para além dos profissionais da educação, na implementação da EM na Finlândia. Tal achado coadunou, ainda, a existência de uma relação transeitorial riziomática entre diferentes setores na implementação da EM no país nórdico, evidenciada pela CT “**Transeitorial**” (CT1). A magnitude demonstrada pela CT1 foi de sobremodo, que a categoria apresentou a maior expressividade dentre os códigos obtidos na etapa de codificação da análise ( $N = 34$ ), e maior recorrência de menções.

Em análise às CT apresentadas acima, foi possível observar que a política nacional de EM finlandesa comprehende a EM de maneira ampla, possibilitando sua abordagem a partir de diversas perspectivas e diferentes setores, ampliando assim, seu alcance e público-alvo. Nesse sentido, podemos afirmar que no modelo finlandês de EM, advoga que os esforços de implementação sejam pautados na realização de ações sistematizadas e em conjunto com distintas esferas e setores de atuação da sociedade finlandesa, de modo a obter um alcance mais amplo.

A respeito das diretrizes postuladas pelo modelo finlandês, a análise do *corpus* identificou três CT que evidenciaram recomendações de práticas de implementação da EM na Finlândia: a CT5, CT9 e a CT10.



Ao analisarmos a CT9 (**Interdisciplinar**), observamos uma recorrência expressiva de trechos (N= 28) que elencaram objetivos interdisciplinares atribuídos às diretrizes de práticas de EM em contextos educacionais (formais e informais), sobretudo, nos objetivos dos documentos norteadores da educação formal finlandesa. O quadro 2, que apresenta um recorte da presença extensiva da interdisciplinaridade da EM na educação formal finlandesa, ilustra precisamente a diretriz finlandesa de abordagem interdisciplinar da EM no âmbito da educação formal do país. Partindo dessa observação, a CT9 evidenciou que a EM é apresentada enquanto uma proposta didático-pedagógica interdisciplinar não dissociada dos objetivos globais da educação, e demonstrou a ênfase no desenvolvimento da EM sob o prisma de diversas perspectivas disciplinares.

**Quadro 2 – Interdisciplinaridade da EM na educação formal finlandesa**

Ciclo educacional	Excerto
Educação infantil	As diretrizes para os tópicos de aprendizagem, cultura operacional e áreas de competência transversal definidas no Currículo Nacional de Educação e Educação na Primeira Infância suportam a educação midiática de maneira versátil.
Educação básica	De acordo com o Currículo Básico para a Educação Básica de 2014, a educação midiática está incluída nos objetivos dos multiletramentos que pertencem ao subtema de competência transversal. O desenvolvimento desses objetivos é promovido no ensino de todas as disciplinas.
Educação adulta	No Currículo Básico Nacional para Educação de Adultos de 2017, a educação midiática está incluída no ensino de todas as disciplinas.
Educação vocacional	No ensino vocacional, os objetivos relacionados à educação midiática são incluídos no módulo de habilidades de comunicação e interação, que faz parte dos estudos comuns incluídos nas qualificações do ensino vocacional secundário superior.

**Fonte:** elaborada pela autora com base em Salomaa e Palsa (2019)

A natureza interdisciplinar preconizada pelo modelo finlandês foi corroborada, ainda, pela observação da influência dos fenômenos sociais desempenham na elaboração de diretrizes e ações de EM. A esse respeito, identificamos 57 menções que versavam acerca da influência que os fenômenos sociais exercem na elaboração e desenvolvimento das ações e diretrizes de EM. A CT ““Motivada por fenômenos sociais” (CT5) revelou uma estreita relação entre as diretrizes elaboradas para EM finlandesa e os fenômenos sociais contemporâneos, com especial destaque para a incidência de 15 trechos que tratavam, especificamente, de atualizações nos textos norteadores da EM finlandesa em decorrência da capilaridade dos fenômenos sociais midiatisados.



Outra diretriz muito significativa obtida foi elucidada pela CT “**Todos os tipos de mídia**” (**CT10**), que evidenciou a primazia que o modelo finlandês preconiza às atividades de EM com todos os meios de produção midiática. Identificamos 22 trechos que se referiam às atividades de EM a partir de diferentes veículos midiáticos, o que indicou a recomendação finlandesa de que as práticas de EM considerem a pluralidade dos meios de comunicação. Os fragmentos abaixo ilustram o achado de maneira clara.

Avanços contínuos na tecnologia, como inteligência artificial e algoritmos, e seu uso cada vez mais direcionado, também apresentam desafios para a educação midiática. No entanto, é importante observar que, embora a cultura midiática evolua constantemente, os meios mais tradicionais de utilização da mídia, como ouvir rádio, ir ao cinema ou ler jornais e revistas, não desapareceram. Portanto, a educação midiática deve levar em conta os modos mais diversificados de uso da mídia atualmente (Salomaa; Palsa, 2019, p. 11).

*Temos alguns dos nossos livros de atividades e outros materiais em versões online, mas utilizamos livros impressos ao mesmo tempo. Se houver novas recomendações para o 'tempo de tela' ou uso de materiais digitais, tenho certeza de que podemos nos adaptar a isso, já que estamos usando tanto material impresso/papel. (Entrevistada 1:29 ¶ 46).*

Com relação às ações de efetiva implementação da EM na educação, investigadas através da pergunta de pesquisa “Quais as ações de implementação empreendidas nas escolas finlandesas no que diz respeito à EM?”, verificamos que 3 CT apresentaram dimensões correspondentes aos objetivos elencados pela questão, sendo elas: CT3, CT6, CT7.

Através da CT “**Institucionalizada**” (**CT3**) identificamos 96 trechos que permitiram observar a presença extensiva da EM, dentre outros, em currículos educacionais e políticas públicas de diferentes setores Governamentais e do terceiro setor ( $N= 51$ ), bem como em trechos que aludem aos meios de financiamento das ações de implementação da EM por órgãos governamentais ( $N= 15$ ). Os dados obtidos nessa CT indicaram que tanto as premissas da EM, quanto as ações de financiamento para a sua efetiva implementação, possuem um *status* institucionalizado na sociedade finlandesa. Dentro dessa perspectiva, o *corpus* apresentou uma recorrência significativa de menções à EM textos norteadores de diferentes ciclos da educação formal nacional ( $N= 30$ ). Nesse sentido, os dados sugerem que a presença explícita e compreensível da EM nos documentos oficiais finlandeses permite que sua implementação e desenvolvimento se deem de maneira mais sistematizada, facilitando a colaboração entre diferentes agentes, como sugere a entrevistada: Quando está no currículo, é mais fácil justificar por que ensinamos isso, por exemplo, aos pais. Quando está no currículo, também é obrigatório que os educadores busquem informações e conhecimento na área (Entrevistada 1:34:58).

Partindo dos achados obtidos pela CT3 que indicou a legitimidade da EM no contexto finlandês, pudemos observar ainda outra característica particular à EM finlandesa no âmbito



das ações didáticas de implementação da EM. Em análise ao corpus, identificamos a CT **“Subsidiada pelos Multiletramentos” (CT6)**, que apontou a existência de uma relação de interdependência entre a implementação da EM na educação básica e a teoria dos Multiletramentos (GNL, 2021). Nesta CT, foram identificadas 49 menções que sugeriram uma relação de interdependência entre os postulados dos Multiletramentos presentes nos currículos da educação básica e as ações didáticas de EM desenvolvidas em sala de aula.

Segundo o Currículo Básico de Educação de 2014, a educação midiática está incluída nos objetivos dos multiletramentos que pertencem ao subtema de competência transversal. A busca por esses objetivos é promovida no ensino de todas as disciplinas (Salomaa; Palsa, 2019, p. 34).

Por exemplo, no contexto da educação básica (EB), multiletramento é, em suma, uma "competência para interpretar, produzir e fazer um julgamento de valor em uma variedade de textos" (FNBoE 2014, p. 22) (Palsa, 2021, p. 2).

Do ponto de vista do desenvolvimento sistemático da educação midiática nacional, a introdução dos multiletramentos no contexto da política educacional destaca a importância de também considerar a diversidade de conceitos de letramento relevantes para a educação midiática de forma ampla no quadro político entre diferentes setores administrativos (Palsa, 2021, p. 6).

Nesse sentido, a **CT6** evidenciou que as premissas dos Multiletramentos postuladas nos documentos curriculares da educação básica do país atuam como um enquadramento de desenvolvimento multidisciplinar das práticas de EM na sala de aula, e portanto, subsidiam a implementação das premissas da EM postuladas pelo modelo finlandês.

Por fim, em termos de ações didáticas, um achado muito significativo observado a partir das CT analisadas, evidenciou o fato de que as ações educacionais de EM não se restringem ao ambiente escolar formal. Os dados obtidos através da CT **“Para além da sala de aula” (CT7)**, revelaram a existência de ações que fomentam a prática da EM no tempo de lazer das crianças e de adultos em ambientes de educação informal no contexto finlandês. Foram verificadas 44 menções a ações de implementação da EM para além do ambiente escolar formal.

No campo da política cultural, as bibliotecas também têm, há muito, desempenhado um papel fundamental na promoção da educação midiática dos cidadãos, e fundos de desenvolvimento de bibliotecas também têm sido alocados para projetos de educação midiática e treinamento de profissionais. A Lei das Bibliotecas Públicas da Finlândia obriga as bibliotecas a promover a disponibilidade e o uso da informação, o letramento versátil e a cidadania ativa, a democracia e a liberdade de expressão, entre outras coisas (Salomaa; Palsa, 2019, p. 33).

Em resultado à questão de pesquisa “Como a EM finlandesa aborda os fenômenos amplificados pelas mídias nas escolas de ensino básico?”, a partir da análise de duas das CT obtidas, **Motivada por fenômenos sociais** e **Interdisciplinar**, pudemos observar os



elementos teórico-pedagógicos que caracterizam as ações didáticas empreendidas pelo modelo finlandês de EM na abordagem dos fenômenos amplificados pelas mídias.

Em análise à **CT5 (Motivada por fenômenos sociais)**, verificamos que os fenômenos sociais amplificados pela esfera midiática, constituem o substrato a ser desenvolvido nas práticas didáticas de EM em sala de aula. Nessa CT, foram identificadas 21 menções que demonstraram o desenvolvimento de práticas a partir dos fenômenos da esfera midiática, sobretudo a desinformação, nas abordagens pedagógicas da EM finlandesa.

Os dados obtidos pela CT **Interdisciplinar (CT9)**, apresentados acima, nos permitiram observar ainda, que as ações didáticas da EM finlandesa são desenvolvidas a partir de uma abordagem transversal. Nesse sentido, verificou-se que não há uma delimitação a uma habilidade ou a uma disciplina do conhecimento, exclusivamente. Identificamos, dentro do recorte de exemplos de atividades concedidos pela entrevistada apresentados no quadro abaixo, 5 tipos de atividades transversais realizadas nas ações didáticas de EM em sala de aula, o que evidenciou a dimensão interdisciplinar do trabalho com os fenômenos midiatizados adotada pelo modelo finlandês.

**Quadro 3-** Exemplo de atividades de EM propostas na Finlândia

<b>Tipo de atividade</b>	<b>Proposta didática da entrevistada</b>
<b>Escrutínio do processo de produção midiática</b>	"Quais são as características das estratégias de comunicação persuasiva neste texto/vídeo e qual é o seu principal propósito?" "Que tipos de papéis são apresentados neste post/artigo/notícia? Que tipo de narrativa ele conta? Qual parte é o início, clímax e fim?" "Encontre um vídeo ou post em uma mídia social que conte uma narrativa. Qual é a história? Qual é o propósito dela? Quais são os meios das estratégias de comunicação persuasiva que ela usa? O post é chocante, emocionante ou evoca empatia por alguém ou algo? Que tipo de imagem ou vídeo é? Como ele apoia a mensagem do post? Que tipo de comentários o post ou vídeo recebe?"
<b>Checagem de fatos</b>	"Verifique os fatos apresentados neste vídeo do TikTok. O que você encontrou? Quais fontes você utilizou e por quê?"
<b>Análise de conteúdo desinformativo</b>	"Qual característica de desinformação é utilizada no texto/vídeo? Como você a identificou? Quem poderia acreditar nisso e por quê? Quais consequências poderiam ocorrer se alguém acreditar nisso? Que danos poderiam ser causados se essa informação se espalhasse? Quem se beneficia disso?"
<b>Análise de narrativas midiáticas</b>	Elabore uma declaração sobre um tema x. Escreva três argumentos. Pesquise online e busque por duas fontes que enfatizam os argumentos e duas que se oponham". "Quais são as características da narrativa deste post/artigo de mídia social?"
<b>Discussão sobre discurso de ódio</b>	"Por que o discurso de ódio não faz parte da liberdade de expressão?"



**Fonte:** elaboração própria

Nesse sentido, a análise das **CT5** e **CT9**, evidenciou que no modelo finlandês de EM, os fenômenos midiatizados são abordados em sala de aula a partir de uma perspectiva interdisciplinar e transversal, que preconiza o desenvolvimento das práticas sociais comuns às sociedades mediadas pelas mídias, adotando ações pedagógicas com as mídias, para as mídias e pelas mídias, não se restringindo ao uso instrumentalizado e acrítico dos veículos de disseminação midiática, antes, debruçando-se sob os processos de criação de sentido através das mídias e das relações que os constituem.

## Discussão dos resultados

Em análise às CT Transetorial (CT1), Conceito amplo de educação midiática (CT2), Para todos os cidadãos (CT4), Descentraliza a responsabilidade de implementação da EM (CT8) e Fundamentada nos direitos humanos (CT11), apresentadas acima, foi possível observar que a política nacional de EM finlandesa compreende a EM de maneira ampla, possibilitando sua abordagem partindo de diversas perspectivas e em colaboração com diferentes setores, o que, por sua vez, amplia o alcance da EM finlandesa. À exemplo, a característica verificada pela CT11, que se refere a premissa finlandesa de resguardar, entre outros, o direito à diversidade e ao acesso às informações, evidencia o desvelo do modelo em promover uma abordagem pedagógica que reconheça e discorra acerca da diversidade sociocultural, bem como a necessidade de adereçar as mudanças sucedidas nas diferentes esferas através das quais se dão as atividades sociais, no cerne de sua pedagogia. Tal característica foi corroborada, ainda, pela CT “**Motivada por fenômenos sociais**” (CT5). Nesse sentido, é possível notar que o modelo finlandês de EM, em decorrência da capilaridade dos fenômenos midiatizados, e compreendendo que as ações de EM devem adotar uma postura multidimensional, advoga em favor de esforços de implementação pautados na realização de ações sistematizadas e conjuntas com distintas esferas e setores de atuação da sociedade finlandesa, envolvidas no atual paradigma das relações sociais mediadas pelas mídias, para além da educação formal. Desse modo, podemos afirmar que as premissas do modelo finlandês identificadas pelo estudo corroboram os postulados das convenções internacionais e da literatura em EM, segundo os quais o conceito de educação midiática deve transpor à prática instrumentalizada das ferramentas midiáticas, constituindo-se como plural e situada, em vias de promover a reflexão e inserção dos cidadãos nas práticas sociais comuns às comunidades às quais pertencem



(UNESCO, 1982; Fantin, 2008; Kupiainen; Sintonen, 2008; Hobbs; Jensen, 2009; Erstad, 2010; Poyntz *et al.*, 2020).

Outra característica obtida pelo estudo que convém destacar, diz respeito à particular característica da EM finlandesa, elucidada pela CT10 (**Todos os tipos de mídia**), que revelou a ênfase conferida pelo modelo finlandês de EM aos múltiplos meios midiáticos e as diferentes semioses que subsidiam os processos de criação de sentido, bem como as relações de poder imbricadas nesses processos, na substância de sua prática pedagógica. Diferentemente de perspectivas que distinguem o trabalho **com** as mídias, do trabalho **sobre** as mídias (Buckingham, 2015), o modelo finlandês, situado em um sociedade que caminha à largas passadas rumo à midiatização defende a indissociabilidade das duas dimensões à pedagogia da EM, adotando uma abordagem que subsidia o desenvolvimento da criticidade dos sujeitos, de modo que estes tenham o aporte necessário para compreender as imbricações econômico-político-discursivas que permeiam as produções midiáticas, e que oportuniza a apropriação de práticas sociais que lhes possibilitem efetiva participação nas comunidades às quais pertencem.

Haja vista as premissa de propagação dos direitos humanos, promoção da participação civil efetiva, do bem-estar, e do pensamento crítico, garantia dos direito de participação social de todos os cidadãos, a expressiva diretriz finlandesa que defende o trabalho em sala de aula de análise crítica e consciente das práticas comuns aos ambientes midiáticos nos quais os sujeitos se inserem (evidenciada pelas CT “Interdisciplinar” e “Motivada por fenômenos sociais”), lança luz sobre a abordagem de aprendizado significativo e situado adotada pelo modelo do país nórdico. Para além de uma abordagem pedagógica situada, a característica do modelo finlandês elucidada pela **CT9** (Interdisciplinar), evidencia uma perspectiva **interdisciplinar e transversal** preconizada pela EM finlandesa que oferece um apporte sistematizado e comprehensível do processo de criação de sentido nas mídias em semioses cada vez multimodais.

Há de se ressaltar, ainda, a característica revelada através da CT “**para todos os cidadãos**” (CT4). A partir desta CT, é possível notar que a EM finlandesa promove um modelo que considera as necessidades específicas de distintos grupos etários. Tal característica demonstrou que o modelo de EM propagado na Finlândia reconhece as implicações das transformações sociais nas diferentes esferas da vida de **todos** os sujeitos, e portanto, comprehende a necessidade de trazer ao centro das discussões acerca das práticas sociais midiatizadas, uma proposta pedagógica que englobe as diferentes necessidades e perspectivas dos grupos etários no planejamento de suas ações.



Entretanto, planejamentos e ações que adotem uma perspectiva prismática e visem um alcance de nível nacional (Salomaa; Palsa, 2019) não conseguem se desenvolver efetivamente sem o respaldo e apoio de entidades que possuam, de fato, um alcance nacional. O achado evidenciado pelas CT “**Institucionalizada**” (CT3) e “**Subsidiada pelos Multiletramentos**” (CT6), demonstra, precisamente, a relevância que o reconhecimento oficial da EM em uma sociedade pode exercer no desenvolvimento em larga escala das práticas de EM. Como apresentado pela CT3, a presença extensiva da EM finlandesa em currículos educacionais, políticas públicas de diferentes setores Governamentais e do terceiro setor, e em políticas de financiamento das ações de implementação da EM, nos leva à reflexão da relevância (e premência) do reconhecimento oficial da Educação Midiática, para a efetiva implementação das ações, de modo que seu alcance transponha a academia. Já o achado elucidado pela CT6 evidencia o aporte de desenvolvimento das práticas de EM na sala de aula da educação formal finlandesa, o que proporciona, em certa medida, parâmetros e aporte para o desenvolvimento das ações pedagógicas da EM. Nesse sentido, podemos supor que o status da EM enquanto um direito reconhecido exponencialmente, pode estar diretamente ligado à sua implementação efetiva, como sugere o modelo finlandês.

Ainda em se tratando do alcance da EM finlandesa, outra característica obtida pelo estudo, revelada pela CT “**para além da sala de aula**”, corrobora a noção de que, em decorrência da magnitude dos fenômenos midiatizados, as ações de EM são cada vez mais necessárias à contemporaneidade. O fato de a EM finlandesa ultrapassar os muros da educação formal no que diz respeito às práticas de EM, coaduna as premissas basilares postuladas pelo próprio modelo finlandês de EM enquanto um direito de todos os cidadãos, como elemento imprescindível para a competência cívica, e sobretudo, coaduna o conceito amplo de educação midiática pautado na ética, na participação e diversidade social, e no exercício da democracia.

## Conclusão

Em combate aos fenômenos midiatizados, a Finlândia tem resistido à prevalência da desinformação e de outros fenômenos emergentes da cultura digital, como ilustram pesquisas (Horn; Veermans, 2019; Lessenski, 2022; OECD, 2024), através de uma perspectiva educacional. O êxito da Política Nacional de Educação Midiática Finlandesa, tem sido refletido nos altos índices de letramento midiático dos cidadãos finlandeses, bem como no elevado nível de confiança na mídia nacional e baixo índice de credibilidade em desinformação da população (Reuters, 2024).



Nossa investigação identificou que a EM finlandesa se apresenta como uma resposta pedagógica e metodológica à hipermidiatização da vida social, caracterizada, sobretudo, por transpor à noção de abordagem instrumental das mídias (conceito amplo de educação midiática), bem como os limites da educação formal (Para além da sala de aula), elucidando a necessidade de ampliação das discussões e acerca da midiatização das práticas sociais no cenário social contemporâneo (Motivada por fenômenos sociais), e a necessidade das relações transetoriais conjuntas para a implementação em larga escala de uma pedagogia cada vez mais necessária nos dias atuais (Transetorial).

Em se tratando de um estudo exploratório que ensejou compreender as principais características do modelo finlandês de EM, as limitações deste estudo se caracterizam pela pequena amostra de *corpus* analisadas. Em estudos futuros, questões que dizem respeito, por exemplo, ao modo como o arranjo multimodal das mídias sociais (Hissa, 2023), e a experiência algorítmica, são adereçadas em sala de aula, devem ser investigadas de modo a verticalizar a compreensão do modelo de EM apontado pelas pesquisas como o mais bem sucedido. Outra questão premente a ser investigada em pesquisas futuras, diz respeito às práticas pedagógicas promovidas pela educação informal na Finlândia e as estratégias adotadas pela Finlândia para superar os desafios de alcançar uma parcela da população que não mais se insere no ambiente formal da educação.

Finalmente, o desenvolvimento deste estudo, bem como as recomendações de investigações futuras elencadas, enseja colaborar no avanço dos estudos em EM no cenário nacional, considerando a perspectiva de uma modelo de EM consolidado e internacionalmente reconhecido, em vias de contribuir com o *status* do campo de pesquisa no contexto brasileiro. Ademais, desejamos que os resultados obtidos por esta investigação colaborem com pesquisas futuras, e lancem luz sobre as discussões sobre a EM no contexto da educação (formal e informal) brasileira.

## REFERÊNCIAS

- BARBOSA, Bia; MARTINS, Helena; VALENTE, Jonas. **Fake news**: como as plataformas enfrentam a desinformação. Rio de Janeiro: Intervozes, 2020.
- BUCKINGHAM, D. Defining digital literacy: What do young people need to know about digital media? **Nordic Journal of Digital Literacy**. Oslo, v. 10, n. Jubileumsnummer, p. 21–35, 2015.
- COPE, Bill; KALANTIZIS, Mary. **Multiliteracies**: literacy learning and the design of social futures. New York: Routledge, 2005.
- ERSTAD, Ola. Media Literacy and Education: The Past, Present and Future. In KOTILAINEN, Sirkku; ARNOLDS-GRANLUND, Sol-Britt (Orgs.). **Media literacy education**: Nordic



perspectives. Gothenburg: Nordicom, University of Gothenburg, 2010. p. 15-27.

FANTIN, Mônica. Os cenários culturais e as multiliteracies na escola. **Comunicação e Sociedade**, Braga, v. 13, p. 69–85, 2008.

FELIX, Carla. Da educação para as mídias ao letramento midiático e informacional: trânsitos e diálogos na consolidação de um campo. **ECCOM**, Lorena-SP, v. 12, n. 23, p. 61-76, 2021.

GIBBS, Graham R. **Analyzing Qualitative Data**. Qualitative Research Kit. London: SAGE Publications Ltd., 2007.

GRUPO NOVA LONDRES. Uma Pedagogia dos Multiletramentos: projetando futuro sociais. **Revista Linguagem em Foco**, Fortaleza, v. 13, n. 2, p. 101–145, 2021.

HISSA, Débora; ARAÚJO, Nukácia. Infodemia na sociedade do desempenho: entre o mural panfletário e o panóptico digital. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 21, n. 4, p. 1011-1035, 2021.

HISSA, Débora Liberato Arruda. A leitura plataformizada na mídia digital: da sobrecarga informacional à perda do pensamento crítico. **Revista da ABRALIN**, [S. l.], v. 23, n. 2, p. 304–331, 2024.

HOBBS, René; JENSEN, Amy. The Past, Present, and Future of Media Literacy Education. **Journal of Media Literacy Education**, v. 1, n. 1, p. 1-11. 2009.

HORN, Shane; VEERMANS, Koen. Critical thinking efficacy and transfer skills defend against ‘fake news’ at an international school in Finland. **Journal of Research in International Education**, Washington-DC, v. 18, n. 1, p. 23-41, 2019.

KLEIMAN, Angela; VIANNA, Carolina Assis Dias; DE GRANDE, Paula Baracat. A Linguística Aplicada na contemporaneidade: uma narrativa de continuidades na transformação. **Calidoscópio**, São Leopoldo, v. 17, n. 4, p. 724-742, 2019.

KUPIAINEN, Reijo; SINTONEN, Sara; SUORANTA Juha. **Decades of Finnish media education**. New York, NY: Alliance of Civilizations, Unesco, 2008.

LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele. **New Literacies**: Everyday practices & classroom learning. Berkshire: Open University Press, 2006.

LESSENSKI, Marin. How it started, how it is going: Media Literacy Index 2022. Media literacy index project of the European Policies Initiative (EuPI) of Open Society Institute - Sofia Foundation (OSI-Sofia), 2022. Disponível em: [https://osis.bg/wp-content/uploads/2022/10/HowItStarted\\_MediaLiteracyIndex2022\\_ENG\\_.pdf](https://osis.bg/wp-content/uploads/2022/10/HowItStarted_MediaLiteracyIndex2022_ENG_.pdf). Acesso em: 23 fev, 2024.

OECD. **The OECD Truth Quest Survey**: methodology and findings. OECD Digital Economy Papers, No. 369, OECD Publishing, Paris, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.1787/92a94c0f-en>. Acesso em: 02 ago. 2024.

PALSA, Lauri. Searching for Common Ground Multiliteracy and Curricular Consistency in the Finnish Education System. In: FRAU-MEIGS, Divina; KOTILAINEN, Sirkku; PATHAK-SHELAT,



Manisha; HOECHSMANN, Michael.; POYNTZ, Stuart (Orgs.). **The Handbook of Media Education Research.** New Jersey: John Wiley & Sons, 2021. p. 339-346.

PEKKALA, Leo; PALSA, Lauri; PÄÄJÄRVI, Saara. A Meta-Synthesis of Finnish Media Education Research. **Defending Democracy Nordmedia Conference.** Oslo: Akershus University College, 2013. p. 1-17.

POYNTZ, Stuart; FRAU-MEIGS, Divina; HOECHSMANN, Michael; KOTILAINEN, Sirkku; PATHAK-SHELAT, Manisha. Media Education Research in a Rapidly Changing Media Environment. In: FRAU-MEIGS, Divina; KOTILAINEN, Sirkku; PATHAK-SHELAT, Manisha; HOECHSMANN, Michael.; POYNTZ, Stuart (Orgs.). **The Handbook of Media Education Research.** New Jersey: John Wiley & Sons, 2021. p. 01-16.

REUTERS Institute. **Digital News Report** 2024. Oxford: Reuters Institute for the Study of Journalism. Disponível em: <https://reutersinstitute.politics.ox.ac.uk/digital-news-report/2024>. Acesso em: 02 ago. 2024.

SALOMAA, Saara; PALSA, Lauri. **Media literacy in Finland.** National media education policy. Publications of the Ministry of Education and Culture, 2019(37). Grano Oy, 2019.

SCRIBNER, Sylvia; COLE, Michael. **The psychology of literacy.** Cambridge, Massachusetts: Harvard University, 1981.

SPINELLI, Egle Müller; SANTOS, Jessica de Almeida. Alfabetização Midiática na era da desinformação. **ECCOM**, Lorena, v. 11, n. 21. p. 147-164, 2020.

STREET, Brian. What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. **Current Issues in Comparative Education**, v. 5, n. 2. p. 77- 91, 2003.

UNESCO. **Grunwald declaration on media education.** Germany: UNESCO, 1982. Disponível em: <https://milunesco.unaoc.org/mil-resources/grunwald-declaration-on-media-education-1982/>. Acesso em: 05 mar. 2023.

WARDLE, Claire; DERAKHSHAN, Hossein. **Information disorder:** Toward an interdisciplinary framework for research and policy making. Council of Europe report, 27, 2017.