




## Literacy for everyone: the privileged role of journalism in promoting media literacy

### Literacia para tod@s: o papel privilegiado do jornalismo na promoção da literacia midiática

Silvia Frota\*, Luísa Cortés\*\*, Amanda Melo\*\*\*

- \*  Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, Centro de Estudos Comparatistas (silviafrota@letras.ulisboa.pt)
- \*\*  Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa (luisadcortes@gmail.com)
- \*\*\*  Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa (amandameloatriz@gmail.com)

#### Abstract

In contemporary societies, communication becomes increasingly plural, with the multiplication of information channels, connections, and social actors. On the one hand, this promotes greater democratization of communication and information systems, but, on the other hand, these become increasingly complex, requiring a growing degree of literacy to understand the value of each message and its potential impact. In this context, this article highlights the privileged role that professional journalism has in promoting media literacy, largely thanks to its ability to reach different audiences and actively contribute to opinion-forming processes. With this objective in mind, three projects are discussed involving the newspapers Público (Portugal) and O Estado de S.Paulo (Brazil), as well as the BBC (United Kingdom). It concludes that there is a need to diversify the role of journalism, which is often reduced to promoting knowledge about news production methods. The theoretical-methodological framework adopted is based on Cultural Studies, Critical Discourse Studies and Communication and Media Studies.

Keywords: Media Literacy; Journalism; BBC, Estadão; Publico Newspaper

#### Resumo

Nas sociedades contemporâneas, a comunicação torna-se cada vez mais plural, com a multiplicação dos canais de circulação da informação, das conexões e dos atores sociais envolvidos. Por um lado, promove-se, assim, uma maior democratização dos sistemas de comunicação e informação, mas, por outro, estes se tornam cada vez mais complexos, passando a exigir um crescente grau de literacia para se perceber o valor de cada mensagem e seu potencial impacto. Neste contexto, este artigo destaca o papel privilegiado que o jornalismo profissional possui na promoção da literacia midiática, em boa parte graças à sua capacidade de alcançar diversos públicos e de contribuir ativamente nos processos de formação de opinião. Com tal objetivo em mente, são discutidos três projetos envolvendo os jornais Público (Portugal) e O Estado de S.Paulo (Brasil), assim como a emissora de televisão BBC (Reino Unido). Conclui-se pela necessidade de diversificação do papel do jornalismo, muitas vezes reduzido à promoção de conhecimento sobre os métodos de produção de notícias. O enquadramento teórico-metodológico adotado baseia-se nos Estudos Culturais, Estudos Críticos do Discurso e Estudos de Comunicação e Mídia.

Palavras-Chave: Literacia Midiática; Jornalismo; BBC; Estadão; Jornal Público.

## Introdução

As sociedades europeias contemporâneas se caracterizam, em geral, pela multiplicação de rostos, línguas, culturas e contatos em circulação no espaço urbano. Neste cenário, marcado pela super diversidade e hiperconexão, a comunicação torna-se condição necessária e imprescindível para a vida em comunidade, mais ainda no atual momento de desenvolvimento e transformação dos sistemas de informação e comunicação, e sobretudo da mídia, que tem sido objeto de inúmeros estudos e reflexão.

Viver na modernidade requer o desenvolvimento de novas habilidades, novas estratégias e novos conhecimentos, ou seja, de uma nova forma de literacia: a midiática. A literacia midiática é, hoje, condição *sine qua non* para o exercício da cidadania. E essa literacia para a mídia não se restringe nem se limita ao espaço escolar, como parecem indicar muitas das iniciativas em vigor, nem se resume ou esgota no combate à desinformação, como será explicitado ao longo do texto.

Nesta reflexão, interessa-nos destacar o papel do jornalismo profissional na promoção da literacia midiática, sem desvalorizar a necessidade de aquisição de tais competências por parte dos próprios profissionais de comunicação. Tal aprendizagem consiste numa atividade contínua e continuada, uma vez que o desenvolvimento das tecnologias de comunicação (promovido por e, simultaneamente, produtor de profundas transformações sociais) tem modificado até mesmo o conceito de mídia (Grossberg *et al*, 2006, pp. 08-15), impondo a necessidade de renovação constante dos nossos horizontes. Tendo isso em conta, interessa-nos responder às seguintes perguntas: Qual é a amplitude do papel do jornalismo no campo da literacia midiática? Suas especificidades e potencialidades têm sido efetivamente exploradas na promoção dessa literacia?

Para alcançar tal objetivo, partimos de uma reflexão sobre o conceito de literacia digital e midiática, defendendo a importância de estendê-lo a todos os públicos e salientando o papel privilegiado dos/das jornalistas neste processo. Passamos, então, à discussão de breves estudos de caso, envolvendo a experiência de empresas de comunicação social já há muito estabelecidas – os jornais Público e O Estado de S.Paulo (em Portugal e no Brasil, respectivamente) e a emissora televisiva BBC (no Reino Unido) –, com o intuito de explorar a relevância de tais atores. Por fim, concluímos que o papel privilegiado do jornalismo na promoção de uma esfera pública de debate e formação de opinião é negligenciado a favor de uma visão um tanto reducionista, que parece resumir as iniciativas de promoção da literacia ao conhecimento dos métodos de produção de notícia, ou seja, ao trabalho cotidiano do/da jornalista. O enquadramento teórico-metodológico adotado nesta análise baseia-se nos Estudos Culturais, Estudos Críticos do Discurso e Estudos de Comunicação e Mídia.

## Jornalismo, desinformação e literacia midiática

A discussão em torno do tema da literacia midiática não é nova e sua relevância está mais do que comprovada pela reconhecida centralidade da mídia na vida contemporânea, que se torna cada vez mais mediada (Buckingham, 2019). Isso é corroborado por inúmeros documentos, relatórios e guias produzidos tanto no contexto europeu como global, a exemplo das iniciativas do Conselho Europeu e da UNESCO entre tantos outros (Sádaba y Salaverría, 2023; Frau-Meigs, 2022). Há, entretanto, uma grande variedade de

entendimentos e abordagens sobre o tema. Por esse motivo, é preciso explicitar aquela adotada neste trabalho.

Seguimos a definição de literacia midiática proposta por Renee Hobbs (2010, p. 17), que a entende como um conjunto de competências cognitivas, emocionais e sociais que abrange textos, ferramentas e tecnologias e envolve habilidades de pensamento crítico, a capacidade de compor mensagens e fomentar a criatividade, bem como a promoção da reflexão e da ética. A participação ativa é incentivada por meio do trabalho em equipe e colaboração. Essas habilidades são essenciais para navegar eficazmente no mundo da mídia e contribuir de maneira significativa para a sociedade contemporânea.

A literacia midiática, portanto, não se resume apenas a promover o acesso à mídia digital e a ensinar como utilizá-la, sobretudo em sua componente técnica; há um objetivo maior, que consiste em capacitar a/o cidadã/o a adotar uma posição de questionamento e participação. Hobbs (2017, p. 3) salienta que a educação para a literacia midiática deve promover a aprendizagem investigativa, onde o ato de se questionar os porquês do que consumimos, seja na mídia impressa ou na digital, é fundamental. Nesse mesmo sentido, embora literacia digital e literacia midiática não sejam necessariamente sinônimos, é preciso reconhecer o amplo espaço de sobreposição entre ambas, assim como o papel preponderante que o digital desempenha nas instâncias de interação com a mídia. Em outras palavras, a literacia digital é condição necessária, mas não suficiente, para a aquisição de literacia midiática. Portanto, ao utilizarmos, daqui para frente, a expressão “literacia midiática”, não estamos de modo algum a excluir o digital desta equação.

É importante também ressaltar que a Unesco (2018), quando define literacia de e para a mídia, utiliza a expressão em inglês *Media and Information Literacy (MIL)*, ou seja, literacia midiática e da informação, e a descreve como sendo a habilidade de “entender como as comunicações interagem com a identidade individual e com o desenvolvimento social” (p. 74), o que inclui temas como notícias, direitos humanos, propaganda, relações interculturais e privacidade. Ao referir mídia e informação, lado a lado, tal definição, ao mesmo tempo em que ressalta a diferença entre tais termos, amplia o espaço de atuação da ideia de literacia e reconhece a complexidade dos atuais sistemas de comunicação, onde informação e notícia muitas vezes se confundem (Wolton, 2011).

Há, ainda, uma outra distinção a ter em conta, conforme ressalta Frau-Meigs (2022), entre a literacia midiática e a chamada “news literacy”, que, de forma mais restritiva, incidiria sobre o processo e as estratégias de combate à desinformação, detecção de notícias falsas, controles de postagens etc. A desinformação tem ocupado posição de centralidade no debate sobre a literacia midiática, muito em função dos graves efeitos de disrupção social que promove e de fragilização, em muitos casos, da confiança nos regimes democráticos em vigor [cf. McIntyre, 2018; D’Ancona, 2018; Pickard, 2020]. O conceito de literacia midiática que aqui assumimos, entretanto, é muito mais amplo, englobando o espaço de atuação da “news literacy”, mas indo além, como já referido.

Uma vez adotado este conceito mais alargado, torna-se evidente que a literacia midiática não se restringe ao fazer notícia, ou seja, não se limita à comunicação social, em geral, e ao jornalismo, em particular. Significa, também, dizer que mesmo os especialistas, ou seja, os profissionais de mídia, precisam adquirir literacia midiática de modo a acompanhar o incremento da complexidade dos atuais sistemas de informação e comunicação – cada vez mais híbridos – e os desafios que a transformação da cultura voltada à participação representa (Jenkins, Ford and Green, 2013; Jenkins *et al*, 2009). Daí a importância de se incluir a literacia midiática no ensino superior, ou seja, no currículo de formação dos futuros profissionais da

comunicação (Martín, 2023).

Neste novo cenário – que, segundo Frau-Meigs (2022), favorece a lógica do entretenimento em prejuízo da lógica da informação, como atestam as atuais plataformas de comunicação e o papel preponderante das redes sociais, comandadas por algoritmos –, torna-se evidente que saber ‘fazer’ notícia não implica necessariamente compreender os atuais sistemas de informação e comunicação, que combinam comunicação pessoal e pública, amadora e profissional. Mais ainda, uma vez reconhecido que tais sistemas estão em constante mutação (Santaella e Kaufman, 2020) – como o caso da inteligência artificial generativa, exemplificado pelo uso de tecnologias baseadas em modelos de linguagem, veio explicitar – o esforço de aquisição de literacia midiática é uma constante, algo que deve nos acompanhar ao longo da vida. Como bem refere Potter (2010, p. 681) ninguém nasce alfabetizado em mídia, pelo contrário, esse é um processo longo e para toda a vida.

Feita esta ressalva, importa destacar o papel das instituições e dos profissionais de mídia na promoção da literacia midiática. Numa perspectiva prática, o atual cenário de crise da mídia demanda a adoção de estratégias de valorização da comunicação social profissional como condição de sobrevivência do setor em certa medida. Mas, a nosso ver, o que se destaca é o reconhecimento da posição privilegiada da mídia no processo de formação da opinião pública, com capacidade para promover determinadas representações, dar maior ou menor visibilidade a certas visões de mundo, influenciar processos de construção de significação e alcançar públicos diversificados e múltiplos – posição que será desenvolvida mais à frente nesta reflexão. A crise da mídia, nos contornos atuais, é bastante abrangente: afeta o próprio modelo de negócio das empresas midiáticas em parte em função da migração de investimentos publicitários para as plataformas digitais; implica a transformação dos modos de produção, circulação e consumo da notícia; e alimenta a perda de credibilidade institucional, promovida pela difusão das chamadas *Fake News* e pela ideia de pós-verdade (Cagé, 2016; Grossberg *et al*, 2006; McIntyre, 2018), assim como pelos ataques constantes de governos autoritários e populistas (Mudde e Kaltwasser, 2017). Cada vez mais, a pressão pelo imediatismo, a concorrência com fontes de informação não-profissionais, a multiplicação das instâncias de mediação (Livingstone, 2009), os novos canais de acesso à e checagem da informação, os novos dispositivos e hábitos de leitura, entre tantos outros fatores, implicam uma transformação radical do jornalismo (Bauman e Bordoni, 2016; Zelizer, 2018). Se o acesso à informação de qualidade é essencial para a tomada de decisão, a perda de credibilidade do jornalismo implica graves riscos às sociedades que se pretendem democráticas. A literacia midiática, com sua vocação para o combate à desinformação e seu compromisso com a promoção de um ambiente saudável de produção e consumo de mídia, torna-se, assim, uma grande aliada do jornalismo profissional, embora não se esgote nele. Em sua perspectiva crítica, por exemplo, a literacia midiática envolve o reconhecimento do papel da mídia na construção da realidade, das especificidades e particularidades das linguagens midiáticas, da dinâmica das relações sociais na partilha de valores e visões de mundo, na valorização ou não de certas identidades, nos diversos interesses comerciais e governamentais das instâncias de produção midiática, assim como na impossibilidade de neutralidade da mídia como espaço de debate onde certas ideias sobre pessoas grupos e temas se entrecrocavam em desafio ou confirmação das hierarquias de poder dominantes na luta pela justiça social e ambiental, como refere Simon (2023), com base em Kellner & Share (2019). Tal perspectiva coloca em evidência o papel do jornalismo na formação da opinião pública – tema que será desenvolvido a seguir.

### **A posição privilegiada do jornalismo no processo de formação da opinião pública**

A posição privilegiada do jornalismo na formação da opinião pública (cf. Innerarity, 2010; Biroli e Miguel, 2017) faz dele, mais uma vez, um parceiro de destaque na promoção da literacia midiática. É bem verdade que tal papel tem sido muitas vezes questionado, especialmente com a multiplicação de atores e, conseqüentemente, de discursos na esfera pública de informação e comunicação, a exemplo do ocorrido na cobertura das Jornadas de Junho, ocorridas no Brasil, em 2013, quando a cobertura das manifestações populares pela mídia profissional foi fortemente criticada à medida que usuários comuns passaram a transmitir os acontecimentos a partir de seus celulares (Harlow e Salaverría, 2016).

Em nossa perspectiva, são igualmente relevantes as discussões sobre as diferentes possibilidades de mediação no ambiente digital. Antes prerrogativa da comunicação social, ou seja, do/da jornalista, o recurso à mediação agora está ao alcance de todos, com seus diferentes interesses, competências e níveis de responsabilização. Isso porque a autocomunicação de massas (Castells, 2009), ou seja, a comunicação de muitos para muitos, que caracteriza as redes sociais, possui um caráter descentralizador, em que os usuários das redes exercem, muitas vezes, o papel de mediadores, antes exclusivo dos jornalistas profissionais.

Se, como afirma Buckingham (2019), vivemos em sociedades de "mediação total", o jornalismo, apesar das transformações promovidas pelas mídias sociais, ainda desempenha o papel de mediador por excelência. Numa perspectiva mais ampla, Chouliaraki (2010) explora os diferentes processos de mediação, e seu papel no contexto de promoção da cidadania, a partir do conceito de auto-mediação (*self-mediation*), tanto em seu potencial emancipatório e de promoção da democracia (*democratisation of technology*), como na perspectiva dos riscos associados ao crescente uso da tecnologia como meio de acesso a direitos e ao exercício da cidadania, com a criação de novas assimetrias e instâncias de exercício de poder (*technologisation of democracy*), como referido abaixo:

The first dimension of the dialectic, the 'democratisation of technology' (Burgess, 2006), addresses self-mediation from the perspective of the empowering potential of new media technologies to invent novel discourses of counter-institutional subversion and collective activism; the second, the 'technologisation of democracy', addresses self-mediation from the perspective of the regulative potential of new media technologies to control the discourses and genres of ordinary participation and, in so doing, to reproduce the institutional power relations that such participation seeks to challenge. (Chouliaraki, 2010, p. 227)

Cada vez mais, as vozes de leitores e leitoras, de cidadãos e cidadãs, passam a fazer parte da comunicação pública, tanto por via da mídia tradicional, como a partir das diferentes plataformas tecnológicas à disposição do público em geral. Tais processos têm sido objeto de muitos estudos, como evidencia o trabalho de Chouliaraki (2012), que refere a primeira perspectiva – via mídia tradicional – como sendo a da re-mediação (*re-mediation*, no original em inglês) e a segunda – via plataformas – como sendo a da intermediação (*intermediation*). A autora acrescenta, ainda, uma terceira, a da transmediação (*transmediation*), que incide sobre processos de mobilização social decorrentes de tais discursos.

A multiplicação dos discursos e dos atores envolvidos em sua elaboração e circulação, longe de pôr em causa o papel do jornalismo profissional, indicam a transformação do espaço público e, em consequência, do processo de formação de opinião. É inegável que houve uma maior democratização desse espaço, com a diminuição da barreira de acesso e a conseqüente entrada de novos atores, promovida pela digitalização

da comunicação. Mas essa democratização implicou também maior complexidade passando a exigir um crescente grau de literacia para se perceber o valor de cada informação, para se distinguir informação (aqui entendida como “matéria-prima”) de notícia (aqui entendida como o produto final).

O jornalismo profissional segue, portanto, desempenhando o papel de mediador da informação – um entre tantos outros, mas não um qualquer. Mesmo no cenário da autocomunicação de massas, já referido, o jornalismo ocupa espaço de destaque, em função de diversos fatores, entre eles o prestígio profissional adquirido ao longo da sua história, o reconhecimento de um conhecimento técnico e especializado, a pré-existência de canais de comunicação estruturados, o relacionamento com seu público, a capacidade de alcance e, sobretudo, seu poder de representação (Luhmann, 1996/2000).

A relevância do jornalismo reside, ainda, em seu papel performativo (Foucault, 1982; Butler, 1997), ou seja, em sua capacidade de interpelar seu público e representar uma certa comunidade e, em simultâneo, contribuir para a efetiva construção de uma certa ideia de comunidade, ou seja, uma dada percepção de identidade construída a partir das representações de “nós” e dos “outros” (Hall, 1992/2014; Thompson, 1995; Castells, 1997/2007). Resta, evidente, portanto, que a aquisição da literacia midiática implica, como já mencionado anteriormente, a partir da proposta de Hobbs (2010), a aquisição de competências cognitivas, emocionais e sociais, que vão muito além da prática pedagógica associada à rotina jornalística e à identificação de conteúdos falsos e/ou enganosos – embora tal fato seja conhecido e reconhecido, nem sempre encontra eco nas práticas e projetos de promoção da literacia midiática existentes.

A promoção da literacia midiática implica a valorização da comunicação social profissional, essencial para a proteção dos regimes democráticos, ao contribuir para o acesso à informação de qualidade, o combate à desinformação, a valorização da mediação por especialistas e a confiança num sistema regulado por lei e passível de responsabilização. Com a literacia midiática podemos agir criticamente em contexto democrático, sendo ela um direito para qualquer indivíduo, evidenciando, assim, o papel da mídia como potente meio para participarmos ativamente da sociedade.

Não faltam exemplos de regulamentos e iniciativas de promoção da literacia midiática que destacam a importância de levar essa discussão a toda a sociedade, como bem destaca a recém-publicada diretiva sobre os Serviços de Comunicação Social Audiovisual (2023), da Comissão Europeia, em 2023, ao referir a necessidade de promover o desenvolvimento da literacia mediática “em todos os quadrantes da sociedade, para pessoas de todas as faixas etárias e para todos os meios de comunicação social”. Mais uma vez, o jornalismo se destaca como o principal promotor de tal discussão, quer por sua natureza – informar, em sentido amplo – quer pela sua posição – como detentor de um sistema de comunicação, já estabelecido, de grande amplitude e alcance.

Ainda assim, de modo geral, o problema da desinformação, que preocupa não apenas jornalistas e veículos de mídia, mas entidades públicas e do terceiro setor, é central no debate sobre a literacia midiática, sendo esta apontada como parte relevante da solução para o problema. Entre as iniciativas desenvolvidas nesse campo destaca-se a criação de agências de checagem de notícias, a exemplo de um dos projetos aqui analisados, o Estadão Verifica. Outras envolvem o jornalista no campo da educação, como bem exemplifica o projeto Público na Escola, desenvolvido pelo jornal português Público, em que os jornalistas do veículo de informação participam de encontros com estudantes para conversas sobre a prática jornalística. Essa mesma estratégia de aproximação com a rotina profissional, tem sido adotada com alguma frequência, a exemplo da rede britânica BBC, com a criação do iReporter, *game* que permite a simulação de um dia na vida de um

repórter.

## **Metodologia**

Buscamos, neste estudo, refletir sobre três projetos de literacia digital e midiática desenvolvidos por veículos de mídia tradicionais, assim como investigar o papel exercido pelo jornalismo profissional em cada um deles. Trata-se de iniciativas distintas, tanto em natureza como em relação ao público-alvo a que se destinam, desenvolvidas em Portugal (Público na Escola), no Brasil (Estadão Verifica) e no Reino Unido (iReporter/BBC), que serão apresentadas na seção seguinte. A razão desta escolha incide no papel de relevo de tais empresas no campo da comunicação social, na pluralidade e complementaridade das iniciativas adotadas e, sobretudo, em sua representatividade, uma vez que a adoção de tais projetos – jornais escolares, checagem de notícias e estratégias de gamificação – são práticas frequentes neste campo.

Trata-se de uma abordagem descritiva e analítica que busca dar conta da relação entre tais projetos e a prática jornalística. Nesse processo, foram utilizados recursos dos estudos críticos do discurso, aplicados ao texto em sentido estrito e à imagem, assim como elementos dos estudos de comunicação, especialmente aqueles voltados para a comunicação entendida como processo de transmissão de mensagem de um emissor a um receptor, por um lado, e como troca e construção de significados, por outro (cf. Wodak & Meyer, 2015; Grossberg et al, 2006).

Longe de se pretender traçar um panorama abrangente dos projetos de promoção da literacia midiática desenvolvidos por veículos de comunicação tradicional, nosso objetivo é destacar a centralidade da ideia de dar visibilidade e transparência às práticas jornalísticas aos diferentes públicos como estratégia de promoção da literacia midiática a partir dos exemplos selecionados – que, embora sejam específicos, são recorrentes entre as iniciativas de promoção da literacia.

## **A promoção da literacia midiática segundo o Público, o Estadão e a BBC**

Fundado em 1875, o jornal O Estado de S. Paulo, conhecido como “Estadão”, é um dos mais antigos e prestigiados jornais brasileiros. Em junho de 2018, o jornal lançou seu núcleo de checagem de fatos, o “**Estadão Verifica**”, que recebe áudios, textos e imagens, enviados por leitores, a fim de comprovar ou desmentir sua veracidade. Para a avaliação de uma informação recebida, os jornalistas consultam fontes oficiais, como dados públicos e órgãos governamentais, e eventualmente fontes alternativas, como pesquisas, relatórios e entrevistas com especialistas, como indicado em seu website (<https://www.estadao.com.br/estadao-verifica/>). Opiniões, comentários, previsões e demais textos de cariz pessoal, que não podem ser qualificados como verdadeiros ou falsos, ficariam de fora, portanto.

Na página do projeto, ainda são citadas figuras de autoridade que conferem credibilidade ao trabalho realizado, como a pesquisadora Claire Wardle, diretora do First Draft, centro de estudos da Universidade de Brown, e a International Fact Checking Network (IFCN), entidade cujos princípios o Estadão Verifica subscreve (Wardle and Derakhshan, 2017), como o apartidarismo e a imparcialidade; a transparência em relação a fontes, financiamento e metodologia; e a adoção de uma política de correções “aberta e honesta”.

A comunicação com seu público é feita a partir de diversos canais digitais: via formulário disponível no website, e-mail e aplicativos como YouTube, Telegram, Instagram, Twitter e, em especial, o Whatsapp. Os leitores são incentivados a enviar suas dúvidas e desconfiças, como se pode ler no website do projeto: “Recebeu algum boato? Envie para checagem do Estadão Verifica: A equipe de fact-checking do ‘Estadão’ analisa conteúdos suspeitos que viralizam nas redes sociais e no WhatsApp”.

Desde março de 2022, é possível interagir também com um *bot* de verificação, que pesquisa as checagens já publicadas de modo a responder com rapidez a dúvida do leitor. Também se destaca a estreita parceria com o Comprova, instituição de *fact-checking* liderada pela ABRAJI (Associação Brasileira de Jornalismo de Investigação), criada por iniciativa da First Draft e com financiamento das empresas de tecnologia Google e Meta. Parte significativa das análises realizadas pelo Estadão Verifica conta com a colaboração do Comprova. Além de verificação de postagens específicas – que podem ser classificadas como conteúdo fora de contexto, enganoso, falso, sátira ou verdadeiro, por exemplo –, muitas vezes o trabalho dos jornalistas incide sobre um tema, de forma mais abrangente, que venha sendo objeto de controvérsias. Também são publicadas reportagens com dicas e orientações sobre como detectar e combater a desinformação.

No caso das postagens específicas, em geral, a manchete – primeiro elemento que chega à atenção do leitor –, já esclarece o teor da checagem, sem obrigá-lo a clicar num *link* para saber a resposta, como exemplificado pelo artigo intitulado “Tuíte de deputado engana ao dizer que Brasil se comprometeu a reduzir produção agropecuária: Declaração citada não fala da redução de emissões de gás metano por meio de práticas mais sustentáveis” (vd. Figura 1).

Figura 1. Postagem com conteúdo enganoso



Fonte: <https://www.estadao.com.br/estadao-verifica/lula-reducao-agropecuaria-metano-enganoso/>

A análise encontra-se dividida segundo os seguintes tópicos: (i) conteúdo investigado, (ii) onde foi publicado, (iii) conclusão do Comprova, (iv) alcance da publicação, (v) como verificamos, (vi) o que diz o responsável pela publicação, (vii) o que podemos aprender com esta verificação, (viii) por que investigamos, e (ix) outras checagens sobre o tema. Também foram acrescentadas informações complementares, específicas sobre o tema, com os seguintes subtítulos: “O termo assinado pelo Brasil em abril”, “Compromisso do Brasil na COP26”, “O gás metano” e “Brasil não se comprometeu a reduzir produção agropecuária”.

A construção da análise da postagem em questão não assume, a priori, a confiança cega do leitor na avaliação feita, não adota explicitamente o discurso de autoridade, que pressupõe uma relação assimétrica entre o especialista – neste caso, o jornalista – e o leitor da notícia. Pelo contrário, justifica e fundamenta



cada elemento da análise, não apresentando simplesmente o resultado (“conclusão do Comprova”), mas sim indicando cada etapa levada a termo, com ou sem sucesso (“como verificamos”), além de justificar a escolha do tema a analisar (“por que investigamos”).

Com a estratégia adotada, a equipe de jornalistas do Estadão Verifica demonstra, por um lado, seu conhecimento sobre o tema em análise e, por outro, seu domínio da técnica de checagem de informação, central para o trabalho jornalístico, evidenciando a necessidade do saber técnico e especializado para a realização dessa tarefa. Também promove maior conhecimento sobre o *modus operandi* do jornalismo ao tornar, de certo modo, transparente o processo de verificação, os cuidados envolvidos, as decisões a serem ponderadas, as dificuldades etc. Na perspectiva simbólica, essa suposta transparência promove a construção de uma relação de confiança, credibilidade, proximidade e empatia com o leitor ao diminuir a distância entre jornalista/leitor e transmitir a ideia de que “não há nada a esconder”.

Há outro tipo de conteúdo produzido pelos jornalistas, que se enquadra numa via pedagógica e explicativa – é o caso da análise temática, ilustrado no exemplo da cobertura sobre a crise Yanomami, com o título “Entenda a crise humanitária da Terra Indígena Yanomami”, publicado em junho de 2023, que traz informação sobre um tema que foi alvo recorrente de desinformação.

Figura 2. Análise temática



Fonte: <https://www.estadao.com.br/estadao-verifica/crise-humanitaria-terra-indigena-yanomami/>

A análise encontra-se dividida segundo os seguintes tópicos: (i) conteúdo analisado, (ii) Comprova explica, (iii) como verificamos, (iv) por que explicamos e (v) outras checagens sobre o tema. Também foram acrescentadas informações complementares, específicas sobre o tema, com os seguintes subtítulos: “O que é o território Yanomami?”, “O agravamento da crise no governo Bolsonaro”, “Garimpo ilegal”, “Pandemia e desmonte de estruturas de saúde”, “Desnutrição e malária nas crianças yanomamis”, “Como é a recuperação do quadro de saúde dos yanomamis?”, “O que o governo Lula fez até agora a respeito da situação?”

O conteúdo desse tipo de análise, embora siga as mesmas estratégias referidas anteriormente, aproxima-se ainda mais da prática do jornalismo explicativo, onde o jornalista passa a ocupar o espaço de mediador da informação de qualidade e reflexiva, em contraposição ao jornalismo acelerado e fragmentado característico do ambiente digital (Prazeres & Ratier, 2019, p. 87). A lógica pedagógica e de prestação de serviço público se faz presente, uma vez que o leitor é convidado a conhecer de perto o processo jornalístico a partir do viés cognitivo, em que são apresentados os critérios de apuração de forma objetiva.

Em resumo, o modelo de análise adotado pelo Estadão Verifica contribui, em alguma medida, para a valorização do papel do jornalista, da sua relevância e da sua *expertise*, assim como para o resgate de uma

relação de credibilidade e confiança, e também proximidade. Os valores de objetividade e imparcialidade, tão frequentemente associados ao jornalismo de informação (Moretzsohn, 2002), também parecem orientar as escolhas feitas. Nesse sentido, esta iniciativa do Estadão se aproxima do projeto desenvolvido pela BBC, e que será apresentado a seguir.

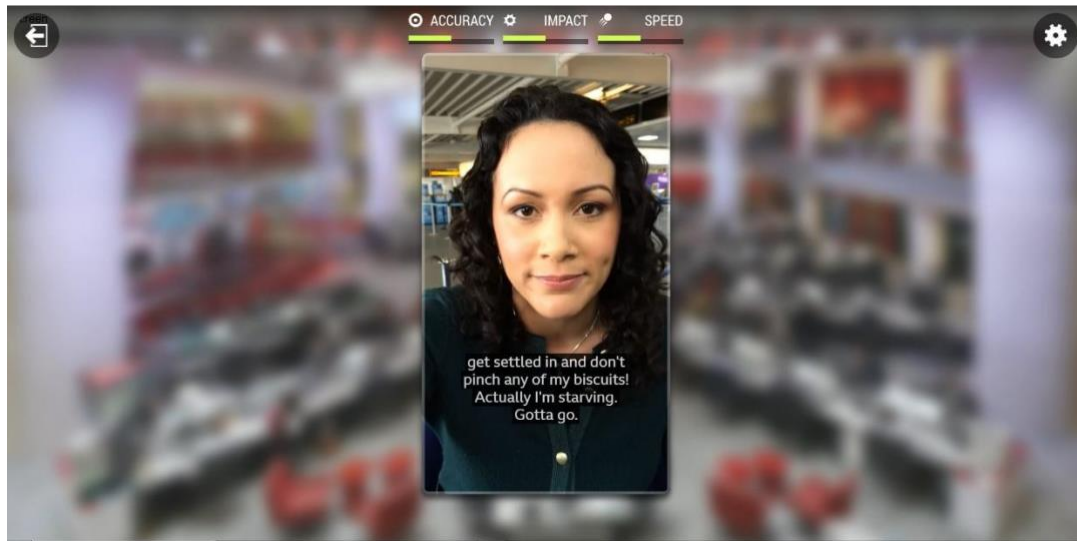
Fundada em Londres, em 1922, a corporação de mídia britânica British Broadcasting Corporation, mais conhecida como BBC, é a maior emissora pública do mundo, atuando em mais de 40 idiomas ao redor do globo. Em 2018, desenvolveu um jogo para jovens de 11 a 18 anos, o **BBC iReporter**. O projeto funciona como uma experiência de imersão no ambiente de redação jornalística, em que o jogador é desafiado a participar da cobertura fictícia, em formato *hard News*, da queda do ChatApp, um aplicativo de troca de mensagens de texto que, em dado momento, deixa de estar disponível online.

Ao longo do tempo, o jogador tem como dever investigar as causas dessa falha técnica, entrevistar especialistas, ouvir declarações dos usuários do aplicativo nas redes sociais e manter contato com as fontes oficiais, entre eles, os porta-vozes da empresa. Ele encontra desafios presenciados no dia-a-dia de repórteres, seja na relação com as fontes, no recebimento de conteúdos falsos ou nos curtos prazos para apurar as informações de uma matéria.

Cada decisão tomada no jogo confere uma pontuação de acordo com três categorias importantes à prática jornalística: precisão, impacto e rapidez. Em alguns casos, não existe resposta certa ou errada, mas ações mais conservadoras, que diminuem sua pontuação em rapidez e aumentam a precisão, por exemplo, ou outras mais ousadas, que podem diminuir seu nível de precisão ou até de impacto, mas melhoram a pontuação em rapidez. O jogo é dividido em cinco etapas ou níveis. Cada um corresponde aos cinco boletins de notícia espalhados ao longo do dia, e o/a repórter (jogador/a) deve trazer em cada um deles novas informações: às 7am, 9am, 1pm, 6pm e 10pm. Cada nível tem a duração média de 10 minutos.

Nessa experiência, somos convidados a vivenciar na prática o exercício jornalístico, já que o jogo nos coloca em contato com alguns dos dilemas enfrentados naquele ambiente. Em conjunto com a equipe, constituída por dois colegas e pela editora, é possível entender o teor coletivo da obtenção de informação, além de outras situações como a realização de entrevistas, o recebimento de materiais do público geral, sejam eles verdadeiros ou falsos, e os prazos curtos para a apuração de informações. Também as relações humanas são exploradas, tanto no que diz respeito ao contato com os colegas de redação, como com a família e amigos. Exemplos dessas relações são identificadas nas Figuras 3 e 4, respectivamente.

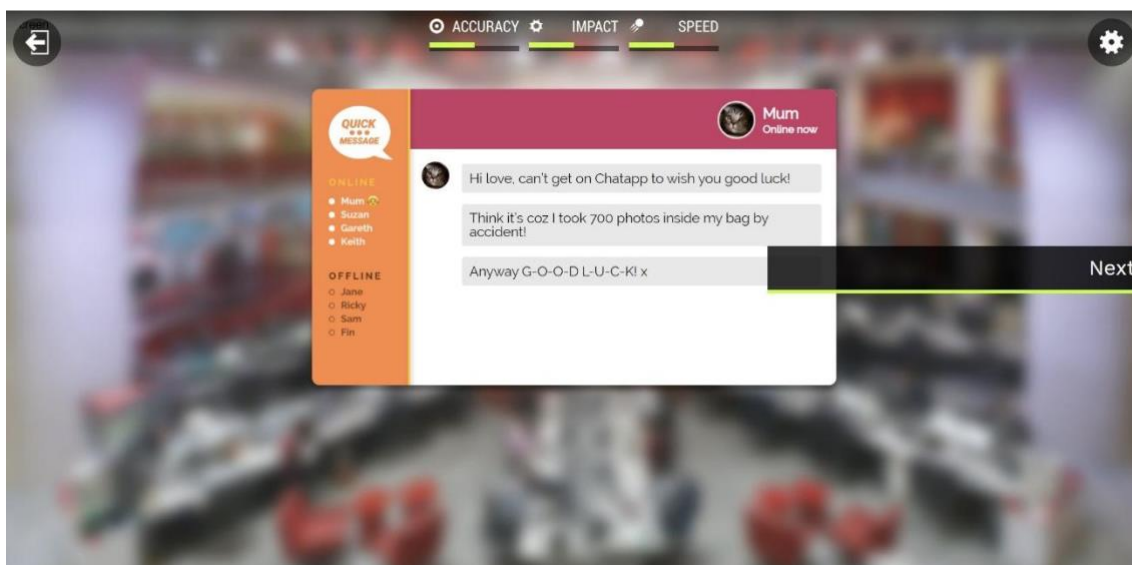
Figura 3. Relação humana: colega de redação



Fonte: <https://www.bbc.co.uk/news/resources/idt-8760dd58-84f9-4c98-ade2-590562670096>

Na Figura 3, vemos Nicky, a editora responsável, presa no aeroporto, mas a acompanhar o trabalho do/a jovem recém-contratado, ou seja, do/a jogador/a, à distância. O recurso à videochamada, com a exibição de um rosto, de uma pessoa que olha diretamente para o jogador/a e o/a interpela, promove uma sensação de proximidade e procura dar algum realismo à ação. Neste mesmo sentido atuam o recurso à linguagem informal – característico da comunicação digital – e declarações de caráter pessoal – como a referência ao facto de a editora estar com fome. Por fim, o enquadramento da imagem, com a redação da BBC ao fundo, restabelece a ligação com o ambiente de trabalho, além de contribuir para a promoção de uma sensação de imersão, importante no contexto das estratégias de gamificação.

Figura 4. Relação humana: mensagem pessoal



Fonte: <https://www.bbc.co.uk/news/resources/idt-8760dd58-84f9-4c98-ade2-590562670096>

Na Figura 4, o jogador/a recebe mensagem de caráter pessoal, mais especificamente, da sua mãe. Além da perspectiva do humor – a exemplo da utilização da foto de um gato no perfil dela –, prevalece o recurso à linguagem informal e o enquadramento geral, com a redação ao fundo. O mais interessante aqui é que o tema da queda do ChatApp é mencionado pela primeira vez nessa troca pessoal, só mais tarde é que a editora entra em contato para pedir ao jogador/a que faça a cobertura do mesmo.

Essa humanização do/a jornalista e do seu dia a dia é importante para a compreensão da complexidade do trabalho jornalístico e de suas relações pessoais e profissionais. Ao longo do jogo, os interesses políticos, econômicos e sociais envolvidos no exercício de seleção de pautas e na elaboração da notícia são mobilizados, mas sem perder de vista um certo ideal de transparência associado à prática do jornalismo (e à ideia de credibilidade), que é reforçado visualmente pela exibição da redação em sua amplitude.

Nesse projeto, o/a jornalista aparece como personagem de um *storytelling*, ocupando um “espaço potencial” (Winnicott, 1971 in Garcia-Lorenzo, 2010, p. 330), que possibilita ao jovem experimentar realidades sem necessariamente vivê-las e, assim, tomar conhecimento com segurança de conceitos como seleção, enquadramento, apuração e verificação de informações, além de ter de lidar com dilemas sobre os riscos da desinformação, o desafio da relação com as fontes e as responsabilidades inerentes ao trabalho jornalístico.

A experiência de simulação proposta pelos jogos digitais permite, segundo Jenkins et al (2009, p. 25), expandir a nossa capacidade cognitiva, nos possibilitando experimentar situações com as quais podemos nos deparar em nosso cotidiano e assim formular respostas e testá-las, o que, no caso do iReporter, colabora para a construção de uma relação simbólica de proximidade do jovem com o profissional da informação.

Importa, ainda, referir que, na narrativa fictícia apresentada, uma falha técnica impede o funcionamento de um importante aplicativo, o ChatApp, gerando complicações graves. Ficamos a saber que tal incidente é resultado da ação de *hackers*, que promovem o caos e o medo junto à população: o sistema financeiro é afetado, assim como o controle aéreo. No final, quem descobre a solução do problema é uma jovem adolescente, que não parece se dar conta da importância do feito. Claro que ter como heroína alguém cujo perfil coincide, muito provavelmente, com o do público-alvo do jogo é uma estratégia recorrente. Mas, na perspectiva da promoção da literacia midiática, o que, por um lado, pode ser um interessante recurso lúdico para captar a atenção do indivíduo, por outro, pode despertar no/a jogador/a uma desconfiança nos sistemas de mídia, bem como promover a sensação de vulnerabilidade e medo, propiciando um olhar desfavorável sobre as novas tecnologias, ao constatar a incapacidade do sistema de se autoprotger e corrigir.

O BBC iReporter, portanto, funciona como uma experiência imersiva no ambiente da redação, com o objetivo de aproximar o jogador/a da prática jornalística e da figura do repórter. Essa mesma estratégia de proximidade é explorada pelo jornal Público, mas já numa proposta de caráter assumidamente pedagógico, em linha com projetos como o promovido pela Associação Literacia para os Média e Jornalismo (Tomé, Branco, Nery e Crespo, 2022). O projeto do jornal português adota como espaço privilegiado de atuação as escolas, como será abordado a seguir.

Lançado em 1990, em Portugal, o jornal Público conta com circulação de mais de 230 mil exemplares em 2022, se somadas as edições impressa e digital, segundo a Associação Portuguesa para Controlo de Tiragem e Circulação. Seu projeto de literacia midiática, o **Público na Escola**, tem início em 1989, no momento de criação do jornal e antes mesmo da publicação da sua primeira edição. Desde o início, tem sido executado

tanto por jornalistas do próprio veículo quanto por educadores, a partir de ações como visitas a escolas, realização de concursos de jornais escolares, formação de professores e produção de conteúdo, hoje disponibilizado num website dedicado ao projeto e organizado em torno de quatro seções: “Jornais Escolares”, “Aprender com o Público”, “Educação para os Média”, “Põe a tua Escola no Mapa”. Com forte caráter pedagógico, como já referido, são priorizadas as ações voltadas a alunos do 3º Ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário, com idades entre 12 e 17 anos.

Em sua configuração atual (2023), o projeto conta com a parceria do Ministério da Educação, que se dá a partir da atuação da coordenadora de educação do Público na Escola, Luísa Gonçalves, além do apoio da Fundação Belmiro de Azevedo, de natureza privada. O documento de referência para a implementação e a execução das ações educativas é a Estratégia Nacional para a Cidadania, elaborado pelo Governo em 2016, que define diretrizes para a implementação de uma educação cidadã no país, com valores como “a igualdade nas relações interpessoais, a integração da diferença, o respeito pelos Direitos Humanos e a valorização de conceitos e valores (sic) de cidadania democrática” (Ministério da Educação, 2016).

As atividades desenvolvidas, segundo o próprio veículo, tiveram início com o objetivo de “dialogar com a comunidade escolar”, e hoje, com uma mudança de paradigma, visam a capacitar os estudantes para o uso efetivo e produtivo da comunicação social, contornando os obstáculos e desafios caracterizados pelo excesso e velocidade de disseminação da informação, os perigos da desinformação, entre tantos outros, deixando transparecer, entretanto, um viés negativo na abordagem da literacia midiática ao caracterizar esse público como “indefeso” face às novas tecnologias, como referido no website do projeto:

A escola é interpelada para chamar a si um papel fulcral nesta tarefa de apetrechar os alunos com um conjunto de competências que os ajudem a enfrentar desafios que são novos e de disseminação rapidíssima, pelo que exigem respostas igualmente rápidas. Mais do que os conhecimentos técnicos para usar as tecnologias (que durante anos foi a preocupação maior em disciplinas como TIC), hoje é fundamental fornecer aos estudantes instrumentos que lhes permitam um uso consciente dos meios de comunicação social; que os incentivem a refletir, a saber reconhecer uma fonte de informação (ou a ausência dela), a distinguir o jornalismo da propaganda e da desinformação em geral e a perceber a sua importância e responsabilidade, a levantar questões, a dar pela falta do contraditório, a tomar decisões, a fazer escolhas, a ser exigentes. Em suma: que os deixem **menos indefesos**. (Destaque acrescentado.)

No Público na Escola, o jornal é utilizado como um potente recurso pedagógico para a formação de jovens e para a promoção da literacia midiática. Entre as iniciativas promovidas destacam-se a organização de prêmios e concursos, entre eles o Concurso Nacional de Jornais Escolares, e de workshops (vd. Figuras 5 e 6), que são referidas nas seções “Jornais Escolares”, “Aprender com o Público”, “Educação para os Média”, sem que haja uma definição clara de critérios. O projeto também se propõe a reunir e dar visibilidade às iniciativas relacionadas com qualquer tipo de mídia, promovidas pelas escolas, como explicitado na seção “Põe a tua Escola no Mapa”.

Figura 5. Prémio Incentivo



Fonte: <https://www.publico.pt/publico-na-escola/artigo/sei-melhorar-noticias-escrevo-2052287>

Entre os objetivos explicitados pelo projeto, ao lado de propostas mais genéricas, como "contribuir para uma relação mais próxima entre a atualidade mediática e a escola; ajudar a descodificar a linguagem da imprensa e dos media em geral; promover o desenvolvimento do espírito crítico; facultar ferramentas para pesquisar, avaliar, utilizar e criar a informação de forma eficaz, em qualquer formato; dar voz aos alunos", também são identificadas ações específicas como "disponibilizar propostas de atividades para sala de aula/biblioteca escolar, a partir de conteúdos do jornal PÚBLICO (numa primeira fase privilegiaremos o 3.º ciclo do ensino básico e o ensino secundário); divulgar iniciativas em curso nas escolas no domínio da educação para os media; promover contacto e articulação com outros projetos já em curso; propor instrumentos de formação para professores; manter visitas às redações; e fomentar a criação de jornais escolares", como se lê no website do projeto (Público na Escola, s.d.).

Figura 6. Concurso "Isto também é comigo!"



Fonte: <https://www.publico.pt/publico-na-escola/artigo/feminismo-extremadireita-tema-deu-vitoria-iva-tavares-2036504>

Como regra geral, as iniciativas do Público na Escola giram em torno da prática jornalística, com o incentivo à produção de jornais escolares, prêmios de escrita jornalística, workshops temáticos etc., de modo a promover uma maior proximidade entre a criança ou jovem e o jornalista, o jornalismo e o jornal Público. É curioso notar, ainda, o uso recorrente do jornal impresso, pouco ou nada familiar às crianças participantes das atividades, embora, possivelmente, mais popular junto aos pais e professores. Esta escolha reforça a percepção de que o jornal impresso ainda detém significativo poder simbólico, sendo associado à informação de qualidade e atribuindo aos leitores/as a chancela de cidadão/ã bem-informado/a.

Do contraste entre os três projetos aqui referidos (cf. Figura 1), chama a atenção a prevalência da estratégia de dar visibilidade aos processos e práticas jornalísticas, isto é, o fato de apresentarem ao seu público a parte técnica de produção de uma matéria, numa tentativa de, assim, conferir a ela maior credibilidade e valor. Essa estratégia vai ao encontro da afirmação de Sádaba e Salaverría (2023, p. 21) de que usuários que possuem maior compreensão do sistema de produção jornalística tendem a encarar as mídias de forma mais realista e consciente da sua estreita ligação com uma publicidade pretensiosa. Os autores citam ainda que atividades como a produção de um jornal escolar ajudam a interiorizar os processos para seleção de notícias, mostrando assim atuar como um “magnífico entretenimento contra a desinformação” (Sádaba e Salaverría, 2023, p.25).

Tabela 1: Estadão Verifica, iReporter, Público na Escola: práticas jornalísticas em destaque.

<b>Projeto (veículo)</b>	<b>Natureza</b>	<b>Práticas jornalísticas</b>
Estadão Verifica (O Estado de S.Paulo)	Checagem de notícias	Técnicas de investigação jornalística
iReporter (BBC)	Jogo digital	Simulação de cobertura jornalística, produção de reportagem
Público na Escola (Pública)	Jornal escolar	Produção de jornal

Fonte: Autoras.

A ideia geral parece ser a de que o “saber fazer” ou “saber como é feito” promove, por si só, literacia: o trabalho do jornalista é valorizado e ganha credibilidade. Na mesma medida, faz-se presente a perspectiva redutora de que todos os problemas associados à comunicação em sociedade hoje se resumem às notícias falsificadas. Em geral, a lógica adotada é a da racionalidade. Retomando a ideia de Hobbs (2010) de que a aquisição de literacia midiática implica o desenvolvimento de competências cognitivas, emocionais e sociais – já referidas neste texto –, não parece exagero afirmar que a ênfase recai sobre a cognição, em detrimento da emoção e da sociabilidade, que, embora possam estar presentes eventualmente em função dos temas e atividades selecionados, não recebem o mesmo destaque.

A relação do/a jornalista com seu público representa mais um ponto de contato entre os projetos avaliados. Este/a desempenha, invariavelmente, o papel de especialista, isto é, de detentor do conhecimento,

estabelecendo-se, a priori, uma relação de assimetria entre as partes. Mas as estratégias de valorização desse papel são variadas: no Estadão Verifica, não se pede confiança prévia na expertise do/a jornalista, esta é demonstrada, comprovada; no iReporter, valoriza-se esse conhecimento técnico a partir da atribuição de pontos a tomadas de decisões, premiando-se, mesmo que indiretamente, o saber-fazer jornalístico; no Público na Escola, os jornalistas ensinam, avaliam, atribuem prêmios. No iReporter e no Público na Escola, valoriza-se o conhecimento associado à prática e à rotina jornalística. Já no Estadão Verifica, o que se valoriza são as estratégias de aquisição de informação, que revelam ser o/a jornalista o detentor desse conhecimento.

O público-alvo do Estadão Verifica consiste nos leitores/as do jornal e naqueles que eventualmente assinem a *newsletter* ou visitem o *website* do projeto. Por outro lado, os públicos-alvo do iReporter e do Público na Escola consistem em crianças e jovens – possivelmente futuros leitores/as ou espectadores/as. No primeiro caso, sem necessariamente a mediação da instituição escolar. No segundo, através da efetiva mediação da Escola. Em comum aos três projetos, é essencial conquistar a confiança do seu respectivo público-alvo para que tais iniciativas tenham sucesso, como afirmado:

“Winning the trust of the audience is key and strategies put in place to engage users are as important as the quality of debunked contents. Fact-checking may appear as a much-needed “echo chamber” for journalists (Frau-Meigs 2019b), in which they have been able to share their internal processes and prove the utility of their profession (Frau-Meigs, 2022, p. 917).

Mas a literacia midiática vai além de revelar o processo de comunicação jornalística, ela tem como principal objetivo formar cidadãos engajados, participativos e críticos. Dentre as ações analisadas, podemos perceber que o envolvimento e as possibilidades de participação direta do público são bastante variados. No caso do *fact-checking*, como o Estadão Verifica, a participação do público se limita ao envio de sugestões de notícias para serem analisadas; no caso do iReporter, o público possui um espaço maior de participação, mas ainda muito limitado às alternativas apresentadas na dinâmica do jogo; no Público na Escola, apesar da mediação direta e recorrente de professores e jornalistas – e, em alguma medida, por causa dela –, pode haver um maior incentivo à participação e ao desenvolvimento do pensamento crítico.

## Conclusão

Os meios de comunicação profissionais são atores privilegiados na promoção da literacia midiática. Por um lado, configuram um público especialmente interessado, uma vez que a aquisição da literacia é essencial para a superação da chamada “crise da mídia” e o fortalecimento do seu papel institucional. Por outro, desempenham papel de relevo no contexto da formação da opinião pública: contam com canais de comunicação há muito estabelecidos com um público diversificado, relacionamentos construídos e cultivados com seus leitores/as ao longo da prática jornalística, conhecimento técnico e prático de uma linguagem acessível a receptores de diferentes origens e credos.

Os projetos aqui apresentados têm na prática jornalística – sua visibilidade, transparência e pedagogia – uma estratégia central para a promoção da literacia. Obviamente, não representam a totalidade das iniciativas nesta área, mas são encontrados com grande frequência, exemplificando bastante bem o risco



de reducionismo, apontado por Frau-Meigs (2022), de que muitos dos projetos no campo da promoção da literacia midiática parecem se resumir à divulgação da prática jornalística em si, com foco quase exclusivo na *news literacy*.

O jornalismo deixa, assim, de fora um importante espaço de atuação diretamente relacionado com a promoção de uma esfera pública de debate e formação de opinião. Retomando as questões iniciais desta reflexão, verifica-se que a amplitude do papel do jornalismo no campo da literacia midiática é bastante maior do que aquela que se reflete nos projetos em destaque.

Para suprir essa lacuna, é fundamental, por um lado, pôr em prática iniciativas que levem a cabo aquilo que já foi reconhecido por boa parte da regulamentação e por muitos dos especialistas nesta área: a necessidade de se promover a literacia midiática junto aos jornalistas profissionais. Por outro, apostar na ampliação do escopo das iniciativas desenvolvidas de modo a promover a participação dos diversos atores sociais, muitos deles ainda excluídos do presente debate. Claro que a atuação por via do sistema e das estratégias de educação é importante e não deve ser descurada, mas é preciso destacar a dimensão pública e política da literacia midiática, levando a discussão para a praça pública.

A aquisição de literacia midiática é condição necessária para a vida em sociedade hoje e para a promoção e proteção do regime democrático. Em meio a tantas incertezas num mundo marcado por profundas e tão rápidas transformações, sensibilizar e envolver o maior número possível de atores sociais nesta discussão é mais do que urgente.

### Referências bibliográficas

- Bauman, Z. e Bordoni, C. (2016). *Estado de crise* (R. Aguiar, trad.). Relógio D'Água.
- Biroli, F. e Miguel, L.F. (2017). *Notícias em disputa: mídia, democracia e formação de preferências no Brasil*. Editora Contexto.
- Buckingham, D. (2019). *Manifesto pela educação midiática*. Edições Sesc.
- Butler, J. (1997). *Excitable speech: A politics of the performative*. Routledge.
- Cagé, J. (2016). *Salvar os média: capitalismo, financiamento participativo e democracia* (J. P. Pires, trad.). Temas e Debates – Círculo de Leitores.
- Castells, M. (2007). *O poder da identidade* (A. Lemos e R. Espanha, trads.). Fundação Calouste Gulbenkian. Trabalho original publicado em 1997.
- Castells, M. (2009). *Communication power*. Oxford University Press
- Chouliaraki, L. (2010). Self-mediation: new media and citizenship. *Critical Discourse Studies*, 7:4, pp. 227–232. DOI: [10.1080/17405904.2010.511824](https://doi.org/10.1080/17405904.2010.511824)
- Chouliaraki, L. (2012). Re-Mediation, Inter-Mediation, Trans-mediation. *Journalism Studies*, 14:2, pp. 267–283. DOI: [10.1080/1461670X.2012.718559](https://doi.org/10.1080/1461670X.2012.718559)
- D'Ancona, M. (2018). *Pós-Verdade: A nova guerra contra os fatos em tempos de fake news* (C. Szlak, trad.). Faro Editorial.
- Foucault, M. (1982). The subject and power. *Critical Inquiry*, 8:4, pp. 777–795. The University of Chicago.
- Frau-Meigs, D. (2022). How disinformation reshaped the relationship between journalism and Media and Information Literacy (MIL): old and new perspectives revisited. *Digital Journalism*, 10:5, 912-922.

DOI: [10.1080/21670811.2022.2081863](https://doi.org/10.1080/21670811.2022.2081863)

- Garcia-Lorenzo, L. (2010). Framing uncertainty: narratives, change and digital technologies. *Social Science Information*; 49(3): 329-350. doi: 10.1177/0539018410370730
- Grossberg, L; Wartella, E.; Whitney, D.C.; and Wise, J.M.: (2006). *Media making: mass media in a popular culture*. Sage.
- Hall, S. (2014). *A identidade cultural na pós-modernidade* (T.T. Silva & G.L. Louro, trads.). Lamparina. Trabalho original publicado em 1992.
- Harlow, S. and Salaverría, R. (2016). Regenerating Journalism: Exploring the 'Alternativeness' and 'Digital-ness' of Online-Native Media in Latin America. *Digital Journalism* 4(8): 1001-1019.
- Hobbs, R. (2010). *Digital and media literacy: a plan of action*. Aspen Institute Communications & Society Program and the John S. and James L. Knight Foundation. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=ED523244>
- Hobbs, R. (2017). Measuring the digital and media literacy competencies of children and teens. In F.C. Blumberg and P.J. Brooks (Eds.). *Cognitive Development in Digital Contexts*, (pp. 253-274). Elsevier Academic Press
- Innerarity, D. (2010). *O novo espaço público* (M. Ruas, trad.). Teorema.
- Jenkins, H., Purushotma, R., Weigel, M., Clinton, K., & Robison, A. J. (2009). *Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century*. The MacArthur Foundation.
- Jenkins, H.; Ford, S. & Green, J. (2013). *Spreadable Media creating value and meaning in a networked culture*. New York University Press.
- Jurgenson, N. & Ritzer, G. (2010). Production, Consumption, Prosumption: The nature of capitalism in the age of the digital 'prosumers'. *Journal of Consumer Culture*. 10: 13. <http://joc.sagepub.com/content/10/1/13>
- Livingstone, S. (2009). On the Mediation of Everything: ICA Presidential Address 2008. *Journal of Communication*, 59(1), 1–18. <https://doi.org/10.1111/j.1460-2466.2008.01401.x>
- Luhmann, N. (2000). *The reality of the mass media* (K. Cross, trans.). Stanford University Press. Trabalho original publicado em 1996.
- Martín, A.L.V. (2023). El futuro de la alfabetización mediática crítica en los profesionales de la comunicación. In S. Osuna-Acedo e R. Feltrero (eds.). *Alfabetización mediática crítica: desafíos para el siglo XXI*. McGraw Hill.
- McIntyre, L. (2018). *Post-truth*. The MIT Press.
- Moretzsohn, S. (2002). "Profissionalismo" e "objetividade": o jornalismo na contramão da política. Anais do IX Encontro Anual da Compós (s. p.). Retirado de [hp://bocc.ubi](http://bocc.ubi).
- Mudde, C. and Kaltwasser, C. (2017). *Populism: a very short introduction*. Oxford University Press.
- Peñalva, S. e Marta-Lazo, C. (2023). Alfabetización mediática, una competencia fundamental para combatir el fenómeno de las noticias falsas. Revisión crítica de concepto desde las propuestas teóricas de la comunicación y la educación (1971-2021). In S. Osuna-Acedo e R. Feltrero (eds.). *Alfabetización mediática crítica: desafíos para el siglo XXI*. McGraw Hill.
- Pickard, V. (2020). *Democracy without journalism?: Confronting the misinformation society*. Oxford University Press.
- Potter, J. (2010). The state of media literacy. *Journal of Broadcasting and Electronic Media* 54 (4): 675–

696.

- Prazeres, M. & Ratier, R. (2019). O fake é fast? Velocidade, desinformação, qualidade do jornalismo e media literacy. *Estudos em Jornalismo e Mídia*; 17(1): 86-95. doi: 10.5007/1984-6924.2020v17n1p86
- Público na Escola. (s.d.). Disponível em <https://www.publico.pt/publico-na-escola/projecto>
- República Portuguesa. (2017). *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania*. XXI Governo Constitucional.  
[https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Projetos\\_Curriculares/Aprendizagens\\_Essenciais/estrategia\\_cidadania\\_original.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Projetos_Curriculares/Aprendizagens_Essenciais/estrategia_cidadania_original.pdf)
- Sádaba, C. y Salaverría, R. (2023). Combatir la desinformación con alfabetización mediática: análisis de las tendencias en la Unión Europea. *Revista Latina de Comunicación Social*, 81, 17-33.  
<https://www.doi.org/10.4185/RLCS-2023-1552>
- Santaella, L. e Kaufman, D. (2020). O papel dos algoritmos de inteligência artificial nas redes sociais. *Revista Famecos*, v. 27, pp. 1-10, jan-dez. <https://dx.doi.org/10.15448/1980-3729.2020.1.34074>
- Simon, S. (2023). Teaching ecomedia literacy in the adult ESL classroom through comics. In S. Osuna-Acedo e R. Feltrero (eds.). *Alfabetización mediática crítica: desafíos para el siglo XXI*. McGraw Hill.
- Thompson, J. (1995). *The media and modernity: a social theory of the media*. Stanford University Press.
- Tomé, V., Branco, S., Nery, I. e Crespo, M. (2022). Portuguese journalists training teachers in the new media education landscape during COVID-19. In Friesem, Y., Raman, U., Kanižaj, I. and Choi, G. Y. *The Routledge Handbook of Media Education Futures Post-Pandemic*. Routledge.
- Wardle, C. and Derakhshan, H. (2017). *Information disorder: toward an interdisciplinary framework for research and policy making*. Council of Europe.
- Wodak, R. and Meyer, M. (2015). *Methods of critical discourse studies* (3<sup>rd</sup>. ed.). Sage.
- Wolton, D. (2011). *Informar não é comunicar* (J.M. da Silva, trad.). Editora Sulina.
- Zelizer, B. (2018). Uncertain, journalism and crisis. *Electra*, n.4, pp. 89-106. Fundação EDP.
- Unesco. (2018). *Journalism, "fake news" & disinformation: Handbook for Journalism Education and Training*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.  
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265552>