

**Literacia para os *media*
como combate à desinformação:
Um olhar para o ensino superior de
jornalismo em Portugal e Espanha**

Versão Final Após Defesa

Fátima Catarina Carrilho Santos

Dissertação para obtenção do Grau de Mestre em
Jornalismo
(2º ciclo de estudos)

Orientador: Prof. Doutor Pedro Jerónimo Pedrosa

agosto de 2022

Agradecimentos

A presente dissertação é dedicada a todos os envolvidos que, de uma forma ou de outra, ajudaram a que este trabalho tenha sido concretizado. A todos eles, o meu sincero obrigado.

Primeiramente, gostaria de agradecer ao Professor Pedro Jerónimo, pela orientação, por todos os conhecimentos transmitidos e por toda a confiança depositada nas minhas capacidades.

À minha família, sobretudo aos meus pais e irmão, pelo apoio, paciência e amor incondicional. Sem vocês não chegaria aqui. Obrigada por acreditarem sempre em mim.

Ao meu namorado, por ser força e inspiração diária, especialmente nos momentos mais difíceis, mas também por partilhar as minhas vitórias como se das dele se tratassem.

A todos os meus amigos, por compreenderem os inúmeros planos cancelados e adiados, e por tornarem este percurso mais feliz.

E por fim, aos que não já não estão aqui presentes, avós e tio, obrigada por olharem por mim.

Resumo

Atualmente, devido à constante evolução dos *media*, o utilizador depara-se com múltiplas possibilidades, passando de recetor passivo a potencial criador e difusor de conteúdos. Apesar do acesso generalizado às novas tecnologias e aos novos *media*, a literacia para um uso crítico não se desenvolve de forma automática e merece uma especial atenção devido à sua potencialidade no combate à desinformação.

Tendo estes aspetos em consideração, a presente dissertação tem como principal objetivo analisar a forma como os futuros jornalistas estão a ser preparados para terem um papel ativo no combate à desinformação. O facto de os profissionais de comunicação e jornalismo dominarem práticas e terem conhecimentos, ainda que a diferentes níveis, relacionados com o jornalismo, os *media* e o digital, coloca-os na linha da frente em termos de literacia.

No entanto, perante as perceções de académicos de referência em Portugal e Espanha, a respeito da preparação dos estudantes e tendo em conta a identificação e análise dos planos de estudos, a literacia para os *media* tem estado pouco presente no ensino superior de jornalismo.

Nas entrevistas aos responsáveis das licenciaturas e “grados” em jornalismo e similares, damo-nos conta de que reconhecem que os estudantes chegam com apuradas capacidades técnicas digitais. O ensino tem-se concentrado em fortalecer essas habilidades com unidades curriculares direcionadas para a prática. Contudo, o corte nas Humanidades e Ciências Sociais nos planos curriculares acarreta uma diminuição direta na promoção do pensamento crítico, necessário na reflexão sobre a realidade.

As nossas conclusões tornam possível afirmar que a literacia para os *media* numa forte aliança com o ensino de jornalismo e similares poderia ter um impacto significativo no combate à desinformação. Importa ressaltar que reconhecemos que nem todos os estudantes de licenciaturas similares a jornalismo, como Ciências da Comunicação, pretendem vir a ser jornalistas. No entanto, todos eles devem ter conhecimentos significativos na literacia para os *media* devido à sua responsabilidade como futuros profissionais que poderão vir a trabalhar nesse contexto.

Neste sentido, além de uma profunda missão social na forma de transmissão de conhecimentos para a sociedade, fomenta-se a consolidação dos saberes adquiridos pelos alunos. Ligam-se, assim, o objetivo de exercer o exercício da profissão em pleno com a componente pedagógica.

Palavras-chave

Literacia para os Media; Desinformação; Ensino de Jornalismo.

Abstract

Nowadays, due to the constant evolution of media, the user faces multiple possibilities, going from a passive receiver to a potential content creator and disseminator. Despite the widespread access to new technologies and media, literacy for critical use does not automatically develop itself and deserves special attention due to its potential to fight disinformation.

Considering these aspects, the main objective of this dissertation is to analyse how future journalists are being prepared to have an active role in fighting disinformation. Communication and journalism professionals dominate practices and, although at different levels, have the knowledge related to journalism, media and digital, putting them at the vanguard concerning literacy.

Nevertheless, based on the perceptions and conclusions of leading academics in Portugal and Spain about qualifying students and considering the identification and analysis of study plans, media literacy has been substantially absent in journalism higher education.

The interviews with the graduate programs' directors in journalism and similar areas made us realise that they recognise the advanced digital technical skills students already have. Education is focused on strengthening these skills with practice-oriented curricular units. However, cutting back on Humanities and Social Sciences across the curricular plan leads to a direct decrease in the promotion of critical thinking needed for the reflection on reality.

Our conclusions allow us to state that media literacy in a strong alliance with journalism education and similar ones could significantly impact battling disinformation. Despite recognising that not every student of similar degrees as journalism, such as Communication Sciences, intends to pursue a journalism career, they should have considerable knowledge in media literacy due to their responsibility as future professionals who may work in this field.

Thus, besides a deep social mission in transferring knowledge to society, the consolidation of acquired insights by students is encouraged. Therefore, the objective of performing the profession is entirely linked to the pedagogical component.

Keywords

Media Literacy; Disinformation; Journalism Education.

Índice

Introdução	1
Capítulo 1. Os novos media e o consumo de informação	5
1.1 Cultura da convergência e disseminação de (des)informação	5
Capítulo 2. Literacia para os media na era da desinformação.....	9
2.1 Desinformação impulsionada pelos novos <i>media</i>	9
2.2 Desinformação: desafios para o jornalismo	17
2.2.1 Formas de combate à desinformação no contexto digital	23
2.2.2 Literacia para os <i>media</i> e o papel do jornalista no combate à desinformação	28
Capítulo 3. Ensino de jornalismo	37
3.1 Revisão da estrutura de ensino.....	37
3.2 Literacia para os <i>media</i> no currículo dos futuros jornalistas.....	43
Capítulo 4. Metodologia e desenho da investigação.....	49
4.1 Problemática, objetivos e hipóteses de investigação	49
4.2 Métodos e técnicas de análise.....	51
4.2.1 Entrevistas	52
Capítulo 5. Análise e discussão de resultados	57
5.1 Análise geral.....	57
5.1.1 Definição de literacia para os <i>media</i>	57
5.1.2 Breve diagnóstico de como a literacia para os <i>media</i> é trabalhada no ensino de jornalismo	61
5.1.3 Medidas para combater a desinformação	68
5.1.4 Resumo geral do debate na academia sobre o ensino de jornalismo	70
5.2 Análise Particular.....	72
5.2.1 Licenciatura em Ciências da Comunicação da Universidade do Algarve	72
5.2.2 Licenciatura em Comunicação Social do Instituto Politécnico de Setúbal.....	74
5.2.3 Licenciatura em Jornalismo da Escola Superior de Comunicação Social do Instituto Politécnico de Lisboa	76
5.2.4 Licenciatura em Jornalismo e Comunicação da Universidade de Coimbra	79
5.2.5 “Grado” em Jornalismo da Universidade Complutense de Madrid	80
5.2.6 “Grado” em Jornalismo da Universidad de Navarra	82
5.2.7 “Grado” em Jornalismo da Universitat Autònoma de Barcelona.....	83
5.2.8 “Grado” em Jornalismo da Universidad de Málaga.....	85
Capítulo 6. Conclusão	89
Referências Bibliográficas	95
Apêndices.....	103

Lista de Figuras

Figura 1 - Sete tipos de <i>misinformation</i> e <i>disinformation</i>	14
--	----

Lista de Tabelas

Tabela 1 – Pontuações e classificações do nível de literacia para os <i>media</i> em 2021 e comparação com os anos anteriores.....	34
Tabela 2 - Resultados de investigação de Buitrago et al. (2015) sobre a análise da presença curricular da competência mediática	47
Tabela 3 - Académicos entrevistados em Portugal e Espanha	54
Tabela 4 - Amostra das licenciaturas e <i>grados</i> analisados e respetivos entrevistados ..	55
Tabela 5 - Análise da presença de UC's específicas em literacia para os <i>media</i> em Portugal	65
Tabela 6 - Análise da presença de UC's específicas em literacia para os <i>media</i> em Espanha	68

Lista de Acrónimos

ERC	Entidade Reguladora para a Comunicação Social
ESCS	Escola Superior de Comunicação Social
IA	Inteligência Artificial
IPS	Instituto Politécnico de Setúbal
OMS	Organização Mundial da Saúde
TIC	Tecnologias da Informação e Comunicação
UAB	Universitat Autònoma de Barcelona
UAlg	Universidade do Algarve
UBI	Universidade da Beira Interior
UC	Unidade Curricular
UCM	Universidad Complutense de Madrid
UE	União Europeia
UMA	Universidad de Málaga
UNAV	Universidad de Navarra
WWW	World Wide Web

Introdução

Com este estudo pretende-se dar resposta à pergunta de partida “Como é que os estudantes de licenciaturas de jornalismo e similares em Portugal e Espanha estão a ser preparados para combater a desinformação?”. Importa clarificar que o meio de combate aqui em discussão é através do papel ativo na literacia para os *media*, na forma de capacitar a sociedade para um uso mais consciente dos novos *media*.

O consumo de informação através dos novos *media* traz vários desafios, como a confrontação com a desinformação. O conceito desinformação e, por conseguinte, *fake news*, nunca estiveram tanto em voga, mas um dos objetivos deste estudo é precisamente clarificar tais termos, as suas distinções e apropriações. Irá verificar-se que a escolha pelo conceito a usar recai sobre desinformação, utilizado para indicar a ausência de conhecimento factual da realidade.

A disseminação de desinformação, ao dissimular-se por informação verídica, afeta a perceção do público em relação à credibilidade jornalística e impõe, assim, um grande obstáculo para o jornalismo enquanto forma social de produção de conhecimento. O fenómeno intensificou-se com as campanhas eleitorais dos Estados Unidos em 2016, mas tem vindo a ganhar uma nova importância na sociedade desde 2020, devido à desinformação relativa à pandemia de Covid-19. O combate à desinformação, com isto, tornou-se ainda mais urgente.

A literacia para os *media* enquanto preparação reflexiva no acesso aos *media* e às informações mostra-se capaz de mitigar os efeitos da desinformação na sociedade, na criação de uma cidadania ativa com pensamento crítico num mundo cada vez mais imerso no digital. O presente estudo procura perceber até que ponto é considerada a responsabilidade do jornalista neste domínio, na forma de transmissão de competências e ferramentas para a sociedade.

No estado da arte deste estudo verifica-se escassa investigação cujo objetivo seja contemplar um foco relevante na literacia para os *media* aliado ao ensino de jornalismo no combate à desinformação. De igual forma, é inusual o questionamento de como a literacia para os *media* é integrada no ensino de jornalismo. À partida, é pressuposto que seja algo intrínseco e presente em qualquer estudo de jornalismo ou na área da comunicação. Na preparação dos estudantes para a produção de conteúdo, deve-se ter

em conta o contexto onde se inserem, como o digital. Desta forma, o objetivo aqui em causa não passa apenas por verificar a presença da literacia para os *media*, mas analisar a integração desta dimensão nos planos curriculares.

Neste estudo, o foco de análise é sobre as licenciaturas/ *grados*¹ em Jornalismo e similares, em Portugal e em Espanha, onde se procura compreender como é estimulado o pensamento crítico, essencial no âmbito da literacia para os *media*, mas também no futuro exercício da profissão em jornalismo. Para tal, inclui-se o ponto de vista de académicos com investigação na área da literacia para os *media* e no ensino de jornalismo de ambos os países contrapondo e correlacionando com as entrevistas aos responsáveis e docentes dos cursos, bem como a identificação e análise dos mesmos.

Perante as ideias expostas e temas que merecem uma maior reflexão, a presente investigação divide-se em três capítulos de revisão de literatura e dois capítulos que dizem respeito ao estudo empírico. No primeiro capítulo, pertencente à revisão de literatura, exploraram-se os novos *media* e o consumo de informação num contexto de cultura de convergência de meios de comunicação, incluindo a comunicação social.

Após a contextualização, segue-se o capítulo relativo à literacia para os *media* como meio de combate à desinformação que circula nos novos *media*. Importa ter em conta o processo de criação de desinformação, pois, como Baptista e Gradim (2022) afirmam, a literatura sobre desinformação tem-se dedicado pouco a tal assunto. Neste sentido, compreendem-se três dimensões importantes para a deteção e combate da desinformação, que dizem respeito à intenção do criador; o grau de falsidade do conteúdo; e o seu formato de apresentação. No entanto, vale salientar que, a intenção, apesar de importante na compreensão do fenómeno, neste estudo não é considerada decisiva, devido à dificuldade de se perceber o grau de intenção do criador no momento de produção de informação errónea.

A literacia para os *media* diz respeito à capacidade de aceder e compreender os *media* de modo crítico. Assim, além de um conjunto de competências técnicas e operativas, abarca competências que estão inseridas num processo de mudança cultural.

Esta investigação apoia-se na ideia de que a compreensão dos *media* não é algo que acontece de forma automática ao usar os *media*, implica um processo de aprendizagem.

¹ Os cursos com a denominação de *grados* em Espanha são equivalentes às licenciaturas em Portugal, contudo com mais um ano de duração.

E, além disso, para desempenhar um papel importante na mitigação dos efeitos da desinformação, a literacia para os *media* deve contar com um suporte educacional abrangente e políticas públicas.

O terceiro capítulo de revisão de literatura incide sobre o ensino de jornalismo estabelecendo ligação com os capítulos anteriores, onde se analisa o estado da arte e reflete-se sobre uma revisão do ensino. Desde logo, percebe-se que o processo de Bolonha juntamente com as mudanças tecnológicas refletem-se na aposta prática e digital nos planos de estudo. Verifica-se uma orientação na resposta às necessidades do mercado, num sentido prático. Impõe-se a questão da preparação dos futuros jornalistas além da técnica.

No capítulo subsequente, apresentam-se as opções metodologias e objetivos a seguir, e posteriormente, no capítulo de análise e discussão de resultados, parte-se de uma análise geral para uma análise particular sobre o ensino de jornalismo e a sua relação com a literacia para os *media*. Para dar resposta aos objetivos delineados e hipóteses estabelecidas foi utilizada uma metodologia mista conjugando a identificação e análise dos cursos e entrevistas semiestruturadas.

Ao fazer-se a análise e discussão dos resultados em conjunto, desenvolvem-se, desde logo, as principais conclusões. Como contribuição e resultado da investigação desenvolvida, os principais resultados foram apresentados e discutidos no congresso DIGIT-ALL 2022, o Congresso Internacional de Novas Narrativas na Sociedade Digital.

Sendo a amostra deste estudo dividida entre cursos com unidades curriculares específicas em literacia para os *media* e cursos sem essa integração, percebe-se que há pontos de aproximação e afastamento entre eles. Um deles, merecedor de maior atenção, é a forte tendência de incluir projetos educomunicativos, onde o estudante participa na intervenção social no campo da literacia para os *media*, nas unidades curriculares específicas. Os aspetos recolhidos são discutidos com maior propriedade no último capítulo onde se tenta objetivar as questões sugeridas pela revisão de literatura e o problema em estudo.

Capítulo 1

Os novos *media* e o consumo de informação

O presente capítulo incide na contextualização de como os novos *media* vieram alterar a forma de comunicar e trazer novas possibilidades de interação. Os novos *media* dizem respeito ao conjunto de novos meios de comunicação em massa resultantes da evolução tecnológica. Atualmente, assistimos a uma convergência de meios de comunicação, onde se incluem os meios de comunicação social. Observam-se, assim, audiências fragmentadas e informações dispersas que resultam numa cultura participativa.

1.1 Cultura da convergência e disseminação de (des)informação

Antes da expansão da Internet e das redes sociais, a comunicação veiculada pelos meios de comunicação tradicionais, como a televisão, os jornais e a rádio era essencialmente unilateral e vertical. Isto é, era efetuada num só sentido. Na prática, o emissor comunicava para um recetor passivo. A substituição dos *media* tradicionais pelos novos *media* deu lugar a uma comunicação bidirecional. Neste sentido, Sá (2002) propôs uma reflexão sobre a possibilidade dos novos *media* trazerem consigo uma nova democracia e uma nova cidadania, sendo que, atualmente, esta questão é ainda mais vigente:

Se os *media* “tradicionais”, os *mass media*, poderiam facilmente ser acusados de mergulhar aqueles que os utilizam abundantemente numa solidão apática, quase autista, cortando os laços que poderiam alimentar uma cidadania comunicativa e participativa, os “novos *media*”, possibilitados sobretudo pelo progresso da informática e pela rápida expansão da Internet, podem ser vistos como os instrumentos capazes de finalmente tornar possível tal cidadania. (Sá, 2002, p. 2)

Importa ainda clarificar o que se entende por *media*. “Desde a primeira metade do século XX que o termo *media*, enquanto plural de *medium*, é usado como designação de uma realidade coletiva: os *media* tomados como os meios de comunicação de massa” (Ferreira, 2018, p. 25), onde se inclui os meios de comunicação social. Atualmente, pode afirmar-se que os *media* representam uma dimensão central na vida contemporânea, pois são uma maneira das pessoas verem a sociedade e o mundo. Assim, devido ao seu alcance e à sua omnipresença, hodiernamente, os cidadãos têm mais facilidade em se deparar com informações do que alguma vez se teve.

A denominação de novos *media* surgiu por volta dos anos 80 e remete para um contexto onde “o mundo dos *media* e da comunicação começava a parecer substancialmente diferente” (Ferreira, 2018, p. 26). Não obstante, desde o surgimento dos *media* houve uma contínua evolução, assim, a designação de novos *media* continua a ser utilizada de forma a descrever as características mais recentes dos *media*.

Na sequência do acima exposto, a par das diversas inovações tecnológicas das últimas décadas resultaram transformações no modo como os indivíduos procuram e consomem informação, e mudanças na forma como comunicam e interagem. Tudo isto diz respeito a uma “cultura de convergência”, isto é, a convergência dos meios de comunicação, conceito criado por Jenkins, em 2006, que entende por cultura de convergência o fluxo de conteúdos através das múltiplas plataformas dos *media*.

A cultura da convergência é a colisão entre os velhos e novos meios de comunicação, ou seja, onde o poder do produtor dos *media* e o poder do consumidor dos *media* se cruzam. O que envolve transformações tecnológicas, industriais, sociais e culturais. Transformações que dizem respeito a como os *media* se posicionam na cultura, onde os consumidores são agora incentivados a procurar novas informações e a fazer conexões num meio onde os conteúdos estão dispersos. Neste sentido, deve-se ter em conta todas estas transformações e questões sociais, culturais e políticas ao falar-se de convergência, pois não podemos continuar a falar da tecnologia de forma isolada (Jenkins, 2006).

Na reflexão do mesmo autor, estão presentes três conceitos-chave, a cultura de convergência, a cultura participativa e a inteligência coletiva. O conceito de cultura participativa está associado a um crescente acesso dos cidadãos aos meios de comunicação de massa, nomeadamente com a ascensão da Internet. Nesta nova conjuntura, até os próprios conceitos de consumo e interação foram alterados, como é exemplo do “*prosumer*”, que diz respeito aos consumidores como criadores/produtores (Amaral, 2012). Atualmente, os novos *media* “permitem que não-especialistas publiquem conteúdo para uma audiência que pode ser potencialmente global, na medida em que as fronteiras territoriais se esbatem” (Amaral, 2012, p. 132).

O surgimento e a expansão da Internet e, mais propriamente, das redes sociais, possibilita que a sociedade se cruze com informações, mesmo que não as procure de forma intencional. “O aumento da informação na Web está a obrigar o ecossistema mediático a passar de um ambiente *pull*, em que os recetores procuram as notícias, para um ambiente *push*, em que as notícias vão ter com os recetores” (Canavilhas, 2010, p. 394).

Seguindo a ordem destes conceitos, atualmente, nos dispositivos móveis, as notificações surgem como uma nova fonte de informação, que são habitualmente divididas entre notificações *push* e notificações *pull* (Burgstahler et al., 2014). No que diz respeito à notificação *pull*, esta compreende informação solicitada pelo utilizador. Já as notificações *push*, envolvem outra operação, onde se cria uma ligação entre o cliente e o servidor, ficando esta ligação permanentemente estabelecida após a primeira realização. Este processo verifica-se devido às aplicações estarem programadas para tal processamento.

Os novos *media* são, assim, regidos por multiplicidade e rapidez. E se antes o espetador ou o ouvinte eram apenas recetores passivos, com toda a possibilidade de interatividade, que veio também mudar os meios de comunicação tradicionais, o cidadão comum tem agora o poder de disseminar informação.

Os novos *media* constituem uma audiência fragmentada, devido à multiplicidade de mensagens e fontes. Além das distâncias diminuídas entre emissor e recetor e, conseqüentemente, de se confundir estes papéis, assiste-se a “uma crescente tendência de individualização da oferta, fragmentada por micro públicos” (Portela, 2019, p. 11). Neste sentido, Wardle e Derakhshan (2017) indicam que “as audiências muito raramente são destinatárias passivas de informações. Uma ‘audiência’ é composta por muitos indivíduos, cada um dos quais interpreta informações de acordo com seu próprio *status* sociocultural, posições políticas e experiências pessoais” (p. 27).²

Desta forma, o papel centralizador das redes sociais leva à rutura no processo tradicional de *gatekeeping*, termo proposto inicialmente por White, em 1950, que remete para a guarda de um portão, que controla o acesso a algo. No jornalismo, este conceito remete para o processo de escolha do que será noticiado de acordo com alguns critérios, como o valor-notícia e a linha editorial. Este processo é visto de acordo com determinados valores assentes no rigor e na responsabilidade que o jornalista tem em todo o processo, conhecimentos e práticas que, à partida, o cidadão comum não detém.

No entanto, hoje, com a ascensão e o alcance da Internet, de acordo com Fernandes (2011), “verificou-se uma alteração não só no papel do jornalista, mas também nas teorias clássicas do *gatekeeper* e do *newsmaking*” (p. 2).³ Por conseguinte, uma

² Tradução própria de: “Audiences are very rarely passive recipients of information. An ‘audience’ is made up of many individuals, each of which interprets information according to his or her own socio-cultural status, political positions and personal experiences.” (Wardle & Derakhshan, 2017, p. 27)

³ A teoria de *newsmaking* diz respeito aos processos de produção da notícia e aos requisitos de noticiabilidade.

informação que, à partida, antes não teria valor noticioso significativo, atualmente pode ter uma grande repercussão.

Apesar das potencialidades que as redes sociais apresentam, como criar proximidade e a possibilidade de comunicar de forma instantânea, trazem juntamente determinados riscos, um deles é a partilha desenfreada de desinformação. Nas redes sociais, qualquer pessoa pode divulgar ou partilhar informações e, independentemente da sua veracidade, estas propagam-se e geram infinitas partilhas. Daqui resulta a amplificação de um problema antigo, o da disseminação de desinformação.

Amaral e Santos (2019) explicam como as plataformas digitais, incluindo as redes sociais, registam a “pegada digital” de cada utilizador e, fazendo uso dos algoritmos, manipulam esses conjuntos de dados de grande volume, denominados *big data*. Desta forma, consegue-se conteúdo direcionado a cada utilizador e que a desinformação, apoiada de algoritmos automatizados, tenha um maior alcance. O conteúdo difunde-se celeremente através das redes sociais, como o Twitter, Facebook ou por aplicações mais fechadas como o WhatsApp, além dos sites dedicados a conteúdos falsos. É, por este motivo, necessário que o utilizador das redes sociais compreenda o contexto digital e seja consciente da sua envolvência, como é o caso dos algoritmos. Tal como clarificam Amaral e Santos (2019):

Se, por um lado, estas dinâmicas permitem a um número crescente de indivíduos e grupos alcançarem visibilidade, voz e poder de agência bem como ultrapassar contextos de relativo “isolamento” ou “quarentena social” por outros meios; por outro lado, significa que muitos conteúdos que são agora acessíveis podem ser consumidos como informação sem conter nela o mesmo grau de confiança e veracidade de outrora. (p. 79)

O consumo de informação nos novos *media* expõe constantemente os utilizadores a conteúdos falsos, não verificados. Para Vosoughi et al. (2018), esses conteúdos são difundidos com mais rapidez e extensão do que conteúdos com veracidade. Isto acontece, em parte, devido ao uso de algoritmos, que contribui para a polarização extrema fazendo com que os indivíduos vivam num mundo construído a partir dos próprios factos (Harari, 2018). E, ainda, com o recurso às emoções que determinados conteúdos fabricados apelam, ao adotarem uma personalização que reforça a proximidade com o leitor, que se relaciona com a mensagem através da emoção. No entanto, há um distanciamento do pensamento crítico (Correia et al., 2019).

Capítulo 2

Literacia para os *media* na era da desinformação

Estamos perante o que se apelida de era da desinformação, isto é, um contexto onde o acesso a informações é, de forma geral, cada vez mais facilitado, mas tal não implica, obrigatoriamente, que se trate de uma exposição a informações credíveis. Com tanto conteúdo presente nos *media* torna-se difícil discernir o verídico do não verídico. A literacia para os *media* entra no combate à desinformação, de conteúdos não verificados, incidindo na forma como a audiência acede e interpreta os *media*.

2.1 Desinformação impulsionada pelos novos *media*

As novas tecnologias mudaram a forma de comunicar e, conseqüentemente, a forma de produzir informação, uma vez que criaram as condições para que qualquer cidadão faça parte do processo e se torne potencial produtor e emissor de conteúdo. Devido a este cenário, as relações humanas também têm sofrido alterações. Segundo Bauman (2013), as relações humanas configuram-se cada vez mais em “bolhas”. De acordo com o autor, a sociedade está mergulhada numa modernidade líquida, um termo usado por Bauman para definir o mundo globalizado, fazendo uma analogia entre o termo líquido como aquilo que se transforma. É assim que caracteriza a sociedade atual, a adaptar-se a diversas transformações.

A era digital acarreta uma convergência de audiências, ou seja, o cruzamento de audiências, que resulta no acesso e na partilha constante de inúmeras mensagens. Algumas delas acabam por ser falsas, seja este um resultado intencional e premeditado ou não (Sádaba & Salaverria, 2023). Para Wardle e Derakhshan (2017), esta é a ideia de desordem informacional. Neste seguimento, Brites et al. (2018) reforçam a ideia de um processo cíclico onde a sociedade em rede participa na “nova fase de ‘reprodução’” (p. 86).

Segundo Wardle e Derakhshan (2017), ao analisarmos qualquer exemplo de desordem informacional, deve-se considerar três elementos envolvidos no processo: os agentes que criaram e distribuíram a mensagem, e neste elemento insere-se o entendimento da intenção do agente; a própria mensagem, com determinadas características como o tipo

e formato; e o recetor, dizendo também respeito à forma como este compreende e interpreta a informação.

A disseminação de mensagens, seja de teor verdadeiro ou falso, é inerente à presença nos novos *media*. A partilha de conteúdos falsos, referidos no presente estudo como “desinformação”, não é um fenómeno novo, mas, o assunto tornou-se mais delicado, sendo um “problema atual e revigorado, a necessitar de um olhar especial” (Brites et al., 2018, p.94). As tecnologias digitais e a sua velocidade ajudam a que estas mensagens tenham um alcance maior, e, por esse motivo, fazem com que este momento seja particularmente preocupante para as sociedades democráticas contemporâneas (Brites et al., 2018).

Com a pandemia de Covid-19 e a desinformação gerada e disseminada, este flagelo revelou-se ainda mais perigoso e prejudicial. A Organização Mundial da Saúde (OMS) usou o termo “infodemia” para se referir à prática de divulgar desinformação ou informações incorretas relacionadas à pandemia, uma vez que, no contexto atual, a desinformação representa um problema mais sério por ter a capacidade de trazer riscos para a integridade e para a saúde de um grande número de pessoas. O termo “infodemia” significa epidemia de informações falsas que se propagaram durante a pandemia de Covid-19. Atualmente, num clima de instabilidade a todos os níveis devido à guerra na Europa, viu-se reforçada a importância do acesso a conteúdos verificados.

O alcance atingido pela desinformação deve-se à amplificação criada pelos utilizadores nas redes sociais. De acordo com Wardle e Derakhshan (2018), o público-alvo é qualquer utilizador, podendo tornar-se também agente no processo de desinformar, ao alimentar, consciente ou inconscientemente, ações de desinformação.

A presença viral da desinformação consegue atingir uma vastidão de cidadãos, ainda mais com ajuda da automatização, isto é, conseguindo ser amplificadas por robôs e algoritmos. As redes sociais, fazendo uso de algoritmos, contribuem de forma determinante para o impulsionamento da desinformação. Os utilizadores, por vezes, são levados a acreditar em ideias falsas em detrimento das verdadeiras. Como seres sociais, tem-se capacidade cognitiva para criar e aceitar informação simbólica, como se da própria realidade se tratasse (Forgas & Baumeister, 2019). No entanto, é também esta capacidade cognitiva que faz com que se acredite em desinformação.

Nas redes sociais, impulsionadas pela partilha de conteúdo emocional, todo o procedimento de colocar *like*, comentar ou partilhar está assente nessa conceção, pois o

cérebro humano liberta uma pequena dose de dopamina. “Este aspeto performativo de como as pessoas usam redes sociais é fundamental para entender como a desinformação se espalha” (Wardle & Derakhshan, 2017, p. 13).⁴

A discussão acerca do uso do termo *disinformation* em detrimento de *fake news* para nos referirmos à desordem de informação, sobretudo nas redes sociais nas últimas décadas, é vasta. O uso do termo *disinformation* tem sido definido como prioritário com o argumento de que o termo *fake news* começou a ter apropriações erradas com o objetivo de censurar o trabalho da imprensa. Além disso, o termo *fake news* não é o mais adequado para descrever o fenómeno, pois não consegue albergar a complexidade do tema (Wardle & Derakhshan, 2017).

Assim, além do fenómeno das *fake news* ter-se tornado num problema social, encontrar um termo adequado é um dos maiores desafios da literatura recente. O termo *fake news* é adotado até no âmbito jornalístico, mas é contraditório, visto que “notícias” significam informações verificadas e de interesse público e, desta forma, não se pode rotular de “notícias” mensagens ou conteúdos que não correspondem a isso. Desta forma, como explicam Baptista e Gradim (2022), também os próprios jornalistas podem ter contribuído para criar mais confusão à volta do termo e do seu significado, e muito devido às suas alterações ao longo do tempo. A Comissão Europeia também critica o uso desta expressão. Neste sentido, há investigadores que o substituem por “desordem de informação” ou “desinformação”. Neste estudo iremos considerar o conceito de desinformação, em concordância com a definição da Comissão Europeia, “informações falsas, imprecisas ou enganadoras criadas, apresentadas e divulgadas para, intencionalmente, causar danos públicos ou com fins lucrativos” (De Cock Buning, 2018, p. 10).⁵

Wardle e Derakhshan (2018) sustentam que depois da ascensão do fenómeno da desinformação, por volta de 2016, durante o período eleitoral nos Estados Unidos, o uso do termo *fake news* começou a ser muito utilizado, até de forma errada, como uma arma contra a indústria de notícias. Delmazo e Valente (2018) enfatizam como o problema da desinformação “acendeu a luz amarela também de governantes, especialmente pelo impacto direto na política e, especificamente, nas disputas eleitorais” (p. 164).

⁴ Tradução própria de: “(...) this performative aspect of how people use social networks is critical to understanding how mis- and dis-information spreads.” (Wardle & Derakhshan, 2018, p. 13)

⁵ Tradução própria de: “We define it as false, inaccurate, or misleading information designed, presented and promoted to intentionally cause public harm or for profit.” (de Cock Buning, 2018, p. 10)

Tal como Baptista e Gradim (2022) defendem, um dos motivos da hesitação relativamente ao termo *fake news* deve-se à conotação adquirida antes da ascensão do problema e, conseqüentemente, da literatura sobre o mesmo. O uso do termo fazia referência apenas a notícias satíricas e, posteriormente, começou a ser relacionado apenas com algo que tinha intenção de provocar danos ao jornalismo e à própria democracia. Ainda que este ponto continue a ser importante, iremos explorar mais adiante o facto de que o fenómeno vai bem mais além da intenção. Outros dois motivos para tal hesitação passam por: em segundo lugar, a expressão *fake news* ter-se tornado um chavão, uma palavra vazia, por norma relacionada a algo danoso ou simplesmente falso; e, em terceiro, devido à forte conotação política para descredibilizar os *media*, habitualmente utilizada no discurso de atores políticos, sobretudo no sentido de desacreditar ideias ou partidos opostos.

Não obstante, é difícil obter um entendimento unânime sobre o que são exatamente *fake news*. Para Allcott e Gentzkow (2017, p. 214) as *fake news* são intencionais com potencial para enganar os leitores e verificáveis, numa vertente mais política, excluindo desta forma “vários primos próximos de *fake news*”⁶, como rumores, teorias da conspiração, sátiras, relatórios tendenciosos, etc. Por seu turno, Spinelli e Santos (2018) dizem-nos que é importante “evitar associações às *fake news* de erros não intencionais, teorias da conspiração e sátiras, por exemplo” (p. 764).

Baptista e Gradim (2022) mencionam como as opiniões se dividem quanto à opção do termo, por exemplo, enquanto Wardle e Derakhshan (2017) preferem o uso do termo *information disorder*, Meel e Vishwakarma (2020) dão preferência a *information pollution*. Por seu turno, Kapantai et al. (2021) optam pelo uso do termo *false information*.

Ainda há autores a utilizar o termo *fake news*, no entanto, o objetivo de vários académicos que se têm concentrado no tema é esta tentativa de criar um termo claro e inequívoco. Um termo que suprima a associação a outros contextos, como foi descrito acima com conotação política, mas também, por exemplo com mau jornalismo, publicidade, piadas, etc. Mas que, ainda assim, seja um termo abrangente. Neste sentido, na discussão vigente entre jornalistas e a comunidade académica, os conceitos *information pollution* e *information disorder* têm prevalecido. Para Baptista e Gradim (2022), estes termos compreendem a multiplicidade de um ambiente de *media* fragmentada.

⁶ Tradução própria de: “(...) several close cousins of fake news.” (Allcott & Gentzkow, 2017, p. 214)

Segundo De Cock Buning (2018), um grupo de especialistas da Comissão Europeia optou por usar o termo desinformação no lugar de *fake news*, precisamente pela sua natureza polissêmica. É por razões já aqui apresentadas que vários autores são apologistas do uso de termos mais abrangentes e menos complexos e têm rejeitado o uso do termo *fake news*. Segundo Baptista e Gradim (2022), o valor da verdade tornou-se subvalorizado, do ponto de vista sociopolítico, o que deu abertura para um desenrolar de conceitos na tentativa de representar os tipos, elementos e diferentes fases de conteúdos falsos. Esta variedade de conceitos e terminações fez com que os termos se tornassem ambíguos e alvo de discussão, sobretudo o termo *fake news*, como já aqui foi discutido.

Importa clarificar o conceito de desinformação, aqui aplicado, e como este é amplo. Segundo Wardle e Derakhshan (2017), o fenómeno da desordem de informação combina três categorias ou tipos: *disinformation*; *misinformation* e *mal-information*. Sendo *misinformation* conexões falsas, mas quem divulga acredita na sua veracidade, ou seja, não são criadas com a intenção de causar dano. Já *disinformation* é uma mentira deliberada e intencional com contexto falso e fabricado. Este último termo aproxima-se mais do termo *mal-information*, que diz respeito a informação baseada na realidade, ou seja, ainda que verdadeira no seu conteúdo, é usada para infligir danos a uma pessoa, organização ou país, não tendo o interesse público que o jornalismo deve ter e não é correto publicar por razões éticas.

Nesta investigação, ao usar-se o termo desinformação faz-se referência a todo o espectro do que é, para Wardle e Derakhshan (2017), a desordem de informação, envolvendo os três tipos mencionados. Por conseguinte, a opção por este termo tem em conta que é a categoria que mais se confunde com o produto jornalístico e é, assim, a mais preocupante e a que o jornalismo deve combater. Contudo, deve-se evitar, manifestamente, casos de *misinformation*, que ocorrem, mais vezes do que se desejaria, dentro do próprio jornalismo.

Devido a todo imediatismo, imposto pelos novos *media*, que leva os jornalistas a escreverem notícias cada vez mais rápido, saltando etapas essenciais, dá-se então casos de *misinformation*. Nestes casos, verifica-se a ausência do processo de *fact-checking* no jornalismo e da apuração aprofundada, sem fontes confiáveis ou até a ausência dos valores clássicos de notícia, acabando por perder objetividade e precisão (Tandoc Jr et al., 2018).

Casos de *misinformation* são conhecidos no mundo anglo-saxão há já algumas décadas, como mal-entendidos vindos de meios jornalísticos, que, dependendo da gravidade,

tendem a admitir e a corrigir esses erros. O problema primordial da desinformação diz respeito a conteúdos falsos deliberados, ou seja, mentiras voluntárias (Sádaba & Salaverría, 2023). Ainda assim, deve-se considerar a não normalização de casos de *misinformation*, pois estes podem trazer prejuízos, como outras formas de criação de conteúdos erróneos. Como acontece ao fazer uso do sensacionalismo no jornalismo de forma a atrair audiência, ao exagerar e perder o foco jornalístico e a sua objetividade. O sensacionalismo, ao explorar de forma exagerada as emoções e o sentimentalismo, sempre se mostrou capaz de atrair e até influenciar as massas, e, neste momento, juntamente com o advento das redes sociais, pode contribuir para casos de *misinformation*.

Wardle (2017) esquematiza sete tipos diferentes de *misinformation* e *disinformation*, tais como sátira ou paródia, conexão falsa, conteúdo enganoso, contexto falso, conteúdo impostor, contexto manipulado e, ainda, conteúdo fabricado. O esquema revela ainda a intenção de quem produz cada tipo de conteúdo:

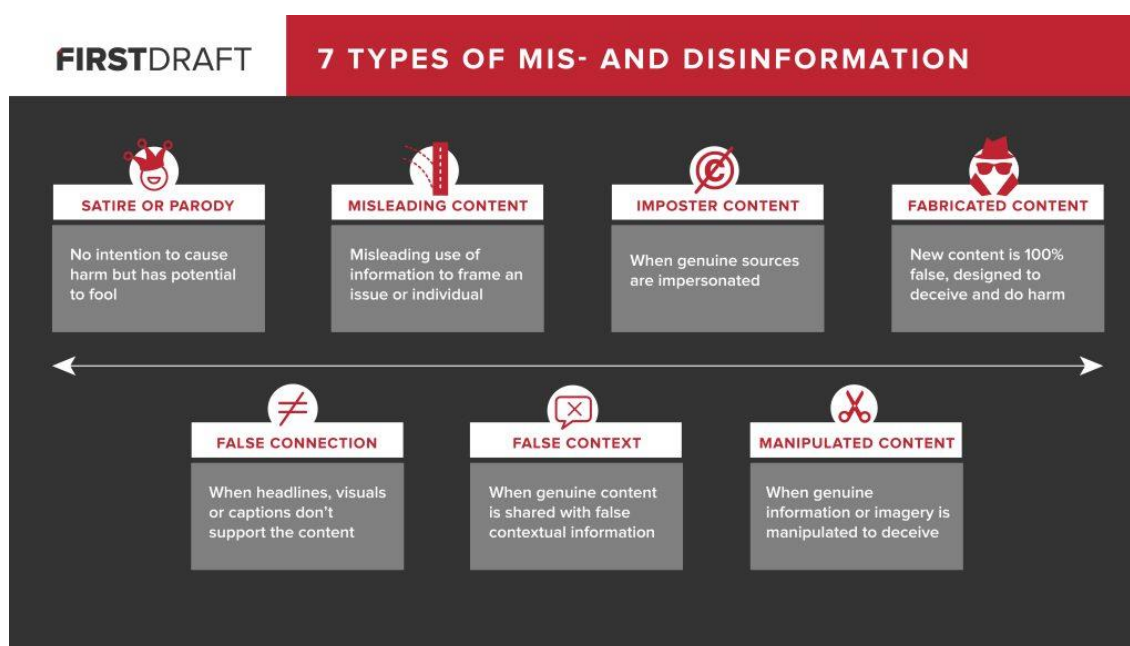


Figura 1 - Sete tipos de *misinformation* e *disinformation* (Fonte: Claire Wardle, First Draft)

Outro termo importante de referir é o de “propaganda”, que não é sinónimo de desinformação, embora a desinformação possa servir os interesses da propaganda. A propaganda é, geralmente, mais manipuladora do que a desinformação, já que se foca num lado emocional, em vez de se tentar confundir com mensagens informativas. Assim, a propaganda não apresenta o risco que a desinformação apresenta para o jornalismo, pois marca a sua posição (Wardle & Derakhshan, 2017). Defendendo que é também

proveitoso considerar o percurso de um exemplo de *information disorder*, que contém três fases:

1. Criação: A mensagem é criada;
2. Produção: A mensagem é transformada como se de um produto credível se tratasse;
3. Distribuição: A mensagem é distribuída ou tornada pública.

Como já foi verificado precedentemente, a desinformação é ampla e relaciona-se com o caso de abordagens jornalísticas que comprometem a transmissão de informações com rigor, como é exemplo do sensacionalismo, onde se romantiza a narrativa. Por vezes, os erros e mal-entendidos não intencionais dão origem a uma informação falsa. Muitos dos casos ocorrem devido ao imediatismo reforçado pela proliferação das redes sociais e à inerente pressão para partilhar apressadamente ou pela falha na verificação das fontes, ou até por falta de experiência. No entanto, nestes casos, o criador da desinformação, o jornalista, não teve a intenção de enganar ou de deturpar a realidade (Baptista & Gradim, 2022).

De acordo com Heuer (2018), é preciso ter em conta dois fatores sobre a mentira. Um deles é que apenas conhecendo a verdade se pode verificar a autenticidade de alguma informação, ou seja, “uma mentira não pode existir sem a verdade” (p. 25).⁷ Não obstante, tal como é referido por Baptista e Gradim (2022), para outros autores, a intenção do criador de enganar não é critério necessário quando se considera o surgimento de desinformação, ou, para a sua designação.

O outro fator referido por Wolfgang Heuer em torno da questão da mentira é o da consciência da verdade no ato da mentira, a que podemos chamar de intenção deliberada de enganar. A intenção de enganar ou manipular tem sido um elemento muito discutido nos últimos anos. Mas aqui também entra a questão da dificuldade em perceber a intenção do criador no momento da escrita. Este é um impasse para apoiar a tese da importância decisiva que a intenção tem ao falarmos de desinformação.

Não obstante, no que diz respeito às categorias *disinformation* e *misinformation*, uma das principais marcas distintivas é a intenção do criador. Apesar de ambos terem em comum o facto de conterem conteúdos falsos, é relevante perceber que, no caso da *misinformation* essa falsidade é acidental (Baptista & Gradim, 2022). Mas, mais uma vez, a questão lançada pelos autores impera: “Até que ponto é possível avaliar ou medir

⁷ Tradução própria de: “A lie cannot exist without the truth.” (Heuer, 2018, p. 25)

a intenção?” (p. 635). É em torno desta questão que surgem autores defensores desta impossibilidade como um obstáculo à deteção automática de desinformação. Molina et al. (2021) explicam que “é necessário mais características e dimensões distintivas, especialmente aquelas que podem ser incorporadas de forma útil em algoritmos de deteção automatizados” (p.181).⁸

Segundo Baptista e Gradim (2022), a literatura sobre desinformação tem-se debruçado sobretudo sobre a história, variedade e tipos, e, por conseguinte, tem-se dado pouca atenção aos processos. Definem a desinformação online como um conteúdo enganoso e/ou falso, podendo ou não conter intenção direta de enganar e/ou manipular um público específico. Neste sentido, também pode ou não estar relacionado a situações reais. Para os autores o termo apropriado deve ter em conta três dimensões fortemente questionadas:

1. Intenção do criador/produtor;
2. Grau de falsidade do conteúdo;
3. Formato de apresentação de notícias falsas.

Uma formulação de uma definição precisa deve ter em conta estes pontos, pois a definição vai muito além de uma categorização em tipos ou géneros. Dessa forma, a definição será mais rigorosa quando mais for reorientada através uma visão que compreende os processos, como a intenção, o grau de falsidade e o formato, que pode ser relevante na distinção entre os diferentes géneros de desinformação.

Já aqui foi exposto como o rótulo de *fake news* pode contribuir para a falta de confiabilidade organizacional. É igualmente importante refletir e olhar para o negócio em que, deliberadamente, entidades criam desinformação. Apesar de a manipulação de opiniões através de informações direcionadas e sem fundamento de verdade não serem novas, com as redes sociais pode dar-se espaço a esquemas que, ao definir bem o tema e público-alvo, procuram um retorno financeiro rápido e fácil (Itagiba, 2017).

Apesar dos diferentes tipos de desinformação, não há como negar a necessidade de todos serem combatidos porque, de alguma forma, afetam a sociedade e transmitem algo que não corresponde à verdade para o público. Tendo ou não um público-alvo, tendo ou não intenção premeditada para enganar. Desta forma, no jornalismo, mais do que nunca,

⁸ Tradução própria de: “However, we need more such distinguishing characteristics and dimensions, especially those that can be usefully incorporated in automated detection algorithms.” (Molina et al. (2021, p. 181)

deve-se fazer primar os valores e princípios, como a independência e o processo de verificação.

2.2 Desinformação: desafios para o jornalismo

Deparamo-nos com uma era apelidada de pós-verdade, que diz respeito a um momento de excesso de informações, onde a desinformação toma, por vezes, o lugar da verdade (Seixas, 2019). O conceito tornou-se viral em 2016 devido à candidatura de Donald Trump à presidência dos Estados Unidos e as informações erróneas que foram propagadas.

Diante desta conjuntura, o desafio do jornalismo cumprir os seus valores é ainda mais exigente, tendo como pilar a adoção de uma postura crítica frente ao objeto noticiado e assim assegurar a credibilidade das notícias.

O jornalismo esteve, desde sempre, influenciado pelo avanço da tecnologia, aliás, foi a tecnologia que permitiu o aparecimento dos primeiros jornais na Europa, durante o século XVII, e que permitiu a transmissão rápida da informação.⁹ No entanto, é também a evolução tecnológica que confronta o jornalismo com determinados desafios. “Os desenvolvimentos tecnológicos (como o telefone, as máquinas fotográficas, gravadores de som, computadores, Internet, entre outros) ao mesmo tempo que abriram muitas portas para os cidadãos e foram auxiliando o trabalho dos jornalistas, também trouxeram alguns desafios” (Ferreira, 2016, p. 1).

A ascensão da Internet e dos novos *media* trouxe consigo o aumento do ciberespaço que provocou várias mudanças no jornalismo, entre as quais o aparecimento de um novo tipo de jornalismo, o online. É aqui que se encontra toda a imensidão de informação, caracterizada até como “excesso de informação”. Segundo Canavilhas (2004), devido a este excesso de informação, “a dada altura tornou-se difícil encontrar a informação pretendida entre os milhares de páginas disponíveis, sendo que nalguns casos os dados encontrados não eram coincidentes” (p. 2).

O constante avanço tecnológico também permitiu que se instaurasse um modelo da gratuidade que veio “impor dificuldades intransponíveis a todo o sistema comunicacional, tanto à qualidade do conteúdo produzido, quanto à capacidade de exposição das marcas, desgastando a publicidade e perdendo a visibilidade e a força da

⁹ Não obstante, a profissionalização do jornalismo só se deu no século XIX, contudo desde o século XVII que havia pessoas que viviam da elaboração de notícias (Sousa, 2008).

persuasão” (Ribeiro et al., 2018, p. 31). Apesar desta permissão e um gradual acesso a conteúdos abertos à generalidade dos utilizadores, a Internet também possibilitou que etapas que consumiam muito tempo dos jornalistas, como as fases de pesquisa e contactos com as fontes, passassem a “contar com preciosos auxiliares, como a *World Wide Web* (WWW), o correio eletrónico ou os *newsgroups*, entre outras funcionalidades da Internet” (Canavilhas, 2004, p. 2). Tornando-se assim ferramentas profissionais para os jornalistas. Contudo, vale ressaltar, desde já, que mais importante do que compreender a utilização de ferramentas tecnológicas nos processos produtivos é “compreender a interação, aprendizagem e apropriação tecnológica” (Reis et al., 2019, p.143).

Para Ferreira (2016), a disponibilização de uma grande quantidade de conteúdos gratuitos e de livre acesso para o consumidor tornou-se um prejuízo, desprestigiando o jornalismo e todo processo que envolve a produção de informação. De acordo com Coelho e Silva (2018):

O jornalismo da era digital está ainda a pagar os erros dos empresários que disponibilizaram os conteúdos das plataformas tradicionais na rede, acreditando que essa disponibilização gratuita, por, potencialmente, alargar as audiências a uma escala global, traria associada a explosão das receitas publicitárias. Depois desse erro de arranque, que apressou o rebentamento da bolha da Internet, o negócio do jornalismo tarda em reencontrar um modelo que o financie. (p. 80)

A Internet mudou por completo o método tradicional de tratar e difundir a informação. Como defende Jenkins (2009) a convergência envolve uma transformação tanto na forma de produzir como na forma de consumir. O cidadão pode agora participar em processos que antes só diziam respeito aos profissionais de jornalismo. Se, por um lado, esta possibilidade é benéfica, pois os profissionais não conseguem dar conta da imensidão de informação que circula na Internet, por outro, esta participação também acarreta riscos, como a ausência de separação entre esta participação e o jornalismo. Há desta forma uma proximidade entre os cidadãos e a atividade jornalística, mas existem diferenças inegáveis no processo de produção de informação entre o jornalismo e esta participação, o jornalismo participativo. Isto é, o jornalismo está assente em questões estruturais e organizacionais, onde se valoriza o tratamento rigoroso da informação, aliado a todo o procedimento editorial.

Existem vários conceitos próximos do jornalismo participativo, tais como “jornalismo do cidadão”, “jornalismo colaborativo”, “jornalismo *open-source*”, “*wiki-jornalismo*”, “jornalismo cívico” e “jornalismo público”. Apesar das diferenças, há uma característica

que os une: todos descrevem uma atividade em que os cidadãos desempenham um papel ativo no processo de reunião, análise e disseminação de informação (Correia, 2010).

O que hoje se entende por jornalismo participativo, no seu sentido mais amplo, “já se praticava nos contactos por carta, telefone ou pessoais dirigidos aos meios de comunicação social tradicionais” (Aroso, 2013, p. 1). No entanto, de acordo com a autora, os novos *media* permitiram a criação de espaços destinados à participação cada vez mais ativa dos utilizadores na transmissão de informação, onde qualquer cidadão pode publicar e difundir informações na Internet.

O jornalismo participativo tem também o lado positivo de dar voz a pessoas que sem esta comunidade em rede não a teria e a interatividade entre cidadãos e jornalistas (Gillmor, 2006). Não obstante, com a possibilidade de qualquer pessoa produzir informação, sem ter conhecimento das particularidades de produzir informação noticiosa, a profissão do jornalista e tudo o que a envolve pode ser colocada em causa. Estamos perante um cenário marcado por desconfiança, perda de credibilidade nos meios de informação, uma era chamada de era de des(informação) ou de pós-verdade, onde se cria uma audiência participativa.

Devido às mudanças nas rotinas de produção e distribuição de informação debatemo-nos com uma era que, se à primeira vista parece ter muita informação e de fácil acesso, depressa se aproxima ao excesso de informação. No entanto, é de destacar, como já tem vindo aqui a ser explicado, que esta transformação traz tanto consequências positivas como negativas para o jornalismo, e para a sociedade, pois tal como explica Brites et al. (2018):

Os “factos alternativos” e a “era pós-verdade” são uma ameaça à democracia. São variados os fatores que contribuem para este problema. Entre eles, destaca-se a produção e consumo de “notícias falsas”, a falta de literacia para as notícias, mas também, entre outros, a ausência de rotinas práticas de verificação da veracidade por profissionais de informação. (p. 1)

Também houve mudanças nas rotinas de trabalho e produção de informação, devido às novas plataformas sociais de comunicação (Mateus, 2014). O jornalista passou a desempenhar novas tarefas, especialmente no campo online, que estão intimamente relacionadas com o impulso de novas narrativas, a gestão de redes sociais e novas fontes de informação. Como nos diz Ferreira (2016), o jornalismo no online apresenta características únicas, como é exemplo a atualização contínua, ou seja, a instantaneidade.

Este imediatismo presente nos novos *media* relaciona-se com outra contrariedade, o facto de fazer com que os jornalistas sejam pressionados a escreverem cada vez mais notícias num intervalo de tempo cada vez mais curto. Desta forma, “os jornalistas começaram a ter menos tempo para procurar novas histórias, aprofundar as suas investigações e sair em reportagem, fatores que podem conduzir a um jornalismo que aborde os assuntos de forma mais superficial” (Ferreira, 2016, p.10). Estes fatores também levam a que os meios de comunicação publiquem as mesmas histórias, pois recorrem cada vez mais a agências noticiosas, e assim, tendem a apresentar o mesmo ângulo de informação e as mesmas fontes.

Com todas as mudanças tecnológicas, vieram também dilemas e questões éticas para o jornalismo. Muito se tem debatido acerca dos novos desafios éticos e deontológicos que se colocam aos jornalistas. Os pilares que sustentam o jornalismo a nível ético são basicamente os mesmos desde sempre, mas isso não significa que não devam ser interpretados à luz do cenário atual (Miranda et al., 2021). Ainda que a base do jornalismo, mesmo com todos os desafios impostos à profissão, não deixe de passar principalmente por procurar a verdade e cobrir a informação de forma completa, e assim, ser transparente e encarar o compromisso com a comunidade como um fim, e não como um meio (Mateus, 2014). O jornalismo tradicional sempre se regeu por estes valores, no entanto, agora mais do que nunca é necessário redobrar a atenção quanto ao rigor do jornalismo.

A relação dos jornalistas com o cidadão-comum é cada vez mais próxima, mas é também devido a essa proximidade que se debate se é ou não necessário repensar toda a ética jornalística, adequando-a à nova realidade da profissão (Mateus, 2014). De acordo com a autora, surgem também questões quanto a adotar ou não regras na presença dos jornalistas nas redes sociais, e questiona-se ainda a eventual necessidade de uma revisão do Código Deontológico do jornalista.

O estudo de Díaz-Campo e Segado-Boj (2015) sobre a adaptação dos códigos deontológicos dos jornalistas europeus ao meio digital mostrava que, dos 45 códigos analisados, 25 foram atualizados após o ano 2000, no entanto, apenas 8 deles incorporaram questões especificamente referentes à Internet e às TIC (Tecnologias da Informação e Comunicação). Isto é, 17 códigos dos 25 analisados, foram atualizados no século XXI, mas não mencionaram especificamente o jornalismo digital. No caso de Portugal e Espanha - países em estudo nesta dissertação - ainda que tenham passado por atualizações recentemente, em 2017, não se incluiu referência à ética jornalística

especificamente no digital. Dos códigos analisados no estudo, destacaram-se Holanda e Noruega, que incluem mais referências à Internet.

Na generalidade, os códigos apoiam-se na tese de que o jornalismo online está sujeito aos mesmos princípios do jornalismo tradicional. Ainda que, em 2017, na última atualização do código dos jornalistas português se afirme que os princípios éticos e deontológicos têm de ser reforçados.¹⁰ Não obstante, um dos pontos, o 11º, da última atualização refere a urgência em promover a “literacia mediática”, com iniciativas no domínio da educação pré-universitária e junto da população em geral. É de destacar que a questão do papel dos jornalistas em promover a literacia para os *media*, irá ainda ser alvo de discussão no presente estudo.

A desinformação tem descredibilizado os meios de comunicação social, a juntar à pressa de dar a notícia, que veio potenciar a publicação de notícias imprecisas, a chamada *misinformation*. Desta forma, há quem defenda que o *slow journalism*, ou seja, jornalismo lento, contrariando esta era do imediatismo, pode ajudar a recuperar a credibilidade e combater a “fadiga” dos cidadãos em consumir informação. O *slow journalism* é um jornalismo com profundidade, com tempo e, tal como o próprio termo remete, é quase uma crítica à velocidade assistida na prática do jornalismo (Le Masurier, 2015).

A confiança nas informações e nos meios de comunicação credíveis tem vindo a descer, e o fenómeno da desordem da informação coincide com esse panorama. No entanto, há estudos que mostram que as marcas de confiança ainda têm valor.

De acordo com o inquérito Digital News Report do Reuters Institute, de 2022, Portugal apresenta um nível positivo de confiança em marcas de notícias específicas, sendo que se distingue do panorama internacional ao ocupar o 2º lugar em 46 países face à confiança nas notícias. As marcas de confiança que destacam, referidas por 70% da amostra, são RTP, SIC, Jornal de Notícias, RFM, Rádio Comercial, Expresso, Público, TSF e RDP Antena 1. RTP, SIC e Jornal de Notícias. O Digital News Report de 2021 já apresentava que “a alta confiança nas notícias continua a ser uma característica dos meios de comunicação de Portugal” (Newman et al., 2021, p. 96)¹¹, mesmo num contexto pandémico. Contudo, o inquérito de 2022 mostra-nos que a pandemia de Covid-19 teve

¹⁰ Em 2017, a mais recente alteração ao código dos jornalistas, o 4.º Congresso dos Jornalistas Portugueses concluiu que as condições em que se exerce hoje o jornalismo, pilar da democracia, comprometem o direito constitucional à informação, indispensável para o exercício pleno da cidadania.

¹¹ Tradução própria de: “High trust in news remains a feature of Portugal’s media landscape (...)” (Newman et al., 2021, p. 96)

impacto no interesse geral por notícias. Houve uma queda significativa no consumo voluntário de notícias entre 2017 e 2022.

Em Espanha, a confiança nas notícias está em declínio desde 2017. “E pela primeira vez há mais céticos (39%) do que pessoas que confiam em notícias”¹² (Newman et al., 2022, p. 103). O que se soma à queda de interesse por notícias. As explicações são atribuídas à fadiga de notícias referentes à pandemia de Covid-19. Tendo em conta o panorama internacional, os resultados mostram-se preocupantes, pois Espanha está entre os dez países com menos confiança em notícias.

É importante destacar a importância que alguns estudos atribuem à ligação entre o nível de desconfiança e o nível de literacia para os *media*. É neste sentido que o estudo do Open Society Institute revela que quanto maior a desconfiança em cientistas e jornalistas menor tende a ser o nível de *media literacy* da população (Lessenki, 2019). E quando menor o nível de literacia, mais facilitada se torna a propagação de desinformação (Dias, 2021).

Todas as transformações que se têm vindo aqui a descrever vêm juntar-se a uma crise no jornalismo, onde este procura por novos modelos de negócio que gerem receitas para se continuar a exercer sem obstáculos. Para alguns autores, como Alexander et al. (2016), a frequência com que na literatura emergem referências à “crise do jornalismo” indicia a série de impasses e de adversidades que confrontam a atividade informativa no contexto contemporâneo. Problemas esses que, para Villi e Picard (2019), estão longe de se cingir a um esgotamento dos modelos tradicionais de negócio.

Coelho e Silva (2018) refletem sobre o uso da palavra “crise” associada ao jornalismo, considerando que a “presença permanente da palavra oculta o essencial; e o essencial é a discussão de soluções para o jornalismo, que ultrapassem os constrangimentos que a disseminação da palavra provoca” (p. 74). Os autores não negam que a revolução tecnológica digital afetou todo o ecossistema mediático. Podemos pensar nos fatores principais que levaram a esta conjectura, como a queda da publicidade que limita os meios de comunicação social. Hoje, com a possibilidade de se apostar em publicidade direcionada, sobretudo através das redes sociais, que consegue alcançar de forma mais eficiente um público-alvo, os grandes publicitários já não investem tanto no jornalismo, até mesmo no online.

¹² Tradução própria de: “and for the first time there are more sceptics (39%, +3pp) than people who trust the news (32%, -4pp).” (Newman et al., 2022, p. 103)

Nesta reflexão é também necessário recuar para quando surgiu o jornalismo online e, com ele, a cultura da gratuidade já aqui referida. Os conteúdos eram maioritariamente abertos e apesar das várias estratégias para lucrar, como fechar conteúdo parcialmente, a verdade é que é muito fácil encontrar informação gratuita noutra página ou noutro sítio no online. Com tudo isto, a procura por um novo modelo de negócio que seja sustentável ao ponto de dar o suporte necessário ao jornalismo é algo que se tem debatido.

O jornalismo está preso a um dilema complexo, por um lado o jornalismo tem de produzir riqueza social, mas, o jornalismo, dentro do sistema capitalista também é obrigado a produzir riqueza financeira. Tal como explicam Coelho e Silva (2018):

Na essência da crise de credibilidade, que hoje identificamos no jornalismo, está a influência do mercado, a dimensão que forçou o mergulho do jornalismo no seu maior paradoxo: se na génese da sua missão está a necessidade de gerar lucro social, o jornalismo moderno abriu brechas no edifício quando assentou âncora na necessidade de gerar lucro financeiro. (p. 75)

É neste sentido que Cagé (2016) nos diz que o modelo de salvação do jornalismo tem de passar por valorizar o jornalismo para lá do capitalismo, isto é, pela proteção do seu quadro de valores imutáveis e a sua missão social. Recorrendo aos conceituados elementos do jornalismo, segundo Kovach et al. (2003), a primeira obrigação do jornalismo é com a verdade, uma verdade desinteressada.

O segundo elemento aponta para a lealdade do jornalista com os cidadãos, assente na ideia de que devem servir primeiro a seu público. Outro elemento fundamental diz respeito à verificação, a confirmação da veracidade da informação. A independência é outro elemento a que o jornalismo não se deve distanciar, tal como o compromisso público. Mesmo que o jornalismo queira atrair audiências, tem de ter sempre em conta o equilíbrio de interesses e dar a conhecer os diferentes ângulos. Os autores defendem ainda que “a principal finalidade do jornalismo é fornecer aos cidadãos as informações de que necessitam para serem livres e se autogovernar” (Kovach et al., 2003, p. 31). No entanto, esta questão sempre foi muito debatida e é também a que vai mais ao encontro da discussão aqui presente que assenta na dúvida se os leitores ou, estendendo para o contexto dos novos *media*, os utilizadores sabem filtrar a informação que lhes chega.

2.2.1 Formas de combate à desinformação no contexto digital

Apesar de não existir uma solução única para combater a desinformação, existem diversas estratégias que, quando aplicadas em conjunto, podem permitir que se

estabeleça um caminho para lutar contra este flagelo (Dias, 2021). No entanto, esta constante tentativa pode acarretar o seu lado reverso, isto é, indiretamente, ao desmentir a falsidade, chama-se também atenção para a mesma, dando algum tipo de visibilidade (Janke & Cooper, 2017).

De acordo com a ERC, a desinformação cria limitações à liberdade de expressão, na medida em que deturpa a confiança nas instituições e nos meios de comunicação social. Prejudica ainda a democracia, uma vez que compromete a “capacidade dos cidadãos de tomarem decisões bem informadas” (Pereira et al., 2019, p. 3).

Além dos tipos de desinformação já referidos, há que ter em conta as diferentes formas que a desinformação pode assumir, como em texto, imagens, vídeos, etc. Juntando a isso, há também maneiras distintas de gerar conteúdo falso, ou seja, pode ser produto de humanos, máquinas ou a combinação de ambos (Shu et al., 2020). Embora a maioria do conteúdo de desinformação seja criado manualmente, há, hoje, cada vez mais espaço para a IA (Inteligência Artificial). Desta maneira, Shu et al. (2020) acreditam que a desinformação criada por IA irá ser um tópico muito importante a investigar num futuro próximo.

No presente estudo considera-se que a desinformação com apoio da IA e o combate à mesma carece de uma maior investigação, no entanto, serão levantados alguns tópicos neste âmbito. Nesta sequência, tal como Padilha et al. (2021) apontam, “além da massiva disponibilidade de dados digitais, a evolução dos algoritmos de IA e o desenvolvimento de plataformas de computação paralela mais acessíveis desempenham um papel importante” (p. 112). Referem as *Deep Fakes* como um avanço surpreendente. Este avanço é igualmente preocupante, pois mostram que com a ajuda da IA podem criar-se conteúdos com um alto grau de realismo, quase de forma impercetível. No caso das *Deep Fakes*, utiliza-se uma tecnologia (*Deep Learning*), onde se criam imagens, áudios ou vídeos falsos que parecem autênticos (De Souza & Santaella, 2021). Os autores explicam que com os avanços tecnológicos e a disponibilidade dos algoritmos permitiu-se a rápida automatização deste processo.

Apesar dos desafios por trás da deteção de desinformação, Shu et al. (2020) referem que existem três áreas a discutir em relação à deteção de desinformação, e cada uma delas oferece recursos fundamentais para detetar e combater a desinformação: através dos utilizadores visados pela desinformação; através do conteúdo da própria desinformação; e através da maneira como a desinformação se espalha pela rede.

No que diz respeito à deteção automática de desinformação, têm-se reunido esforços para que haja verificação de factos automática, para verificar a veracidade de conteúdos e assim substituir a tarefa de verificação manual feita por especialistas e jornalistas.

Além dos muitos sistemas de verificação, baseados em humanos, como sites de verificação de factos, foram também desenvolvidos, nos últimos anos, sistemas de deteção automática (Vo & Lee, 2018). No entanto, importa ter em conta que, ainda que estes desenvolvimentos sejam úteis, os utilizadores ainda continuam a partilhar desinformação mesmo quando já foram desmascaradas. Isso significa que a deteção de notícias falsas por si só pode ser insuficiente e é necessário outra abordagem complementar para mitigar a disseminação de desinformação. Tal como refere Dias (2021), “para muitos investigadores o principal fator facilitador da propagação da desinformação reside nas pessoas e na sua baixa literacia” (p. 17). Janke e Cooper (2017) apontam os fatores que potenciam essa situação, que passam pela dificuldade em encontrar informação correta disponível, bem como a falta de empenho em procurar notícias corretas; os próprios conhecimentos dos cidadãos sobre como avaliar notícias; e ainda os enviesamentos dos cidadãos na filtragem das notícias. Neste sentido, combater a desinformação pode ser bastante complexo de definir e obriga a uma visão sistémica (Dias, 2021). Assim, para a resolução destes problemas, que ajudam a que o flagelo da desinformação tenha um terreno fértil, a resposta não é apenas a literacia para os *media*, mas também todo um conjunto alargado de literacias.

Sastre e Carvalho (2018) acreditam que o *fact-checking* é uma ferramenta importante no combate à desinformação. Referem ainda que o modelo atual da ferramenta teve início em 1991. Na sua génese está a iniciativa do jornalista norte-americano Brooks Jackson, da CNN em Washington, de começar a verificar a veracidade dos discursos eleitorais nos Estados Unidos, de George Bush e Bill Clinton. Desde então, com o advento da Internet, o *fact-checking* tem vindo a ganhar espaço e notoriedade em diversos países e redações.

Apesar do processo de verificação de informações ser parte inerente do jornalismo, no jornalismo participativo ou no mesmo nas interações dos utilizadores nos *media*, essa atitude não é algo intrínseco. Segundo Dias (2021), o *fact-checking* tem vindo a ser realizado sobretudo pelos jornalistas. “E é também natural o papel relevante dos jornalistas nesta área. Afinal de contas, os jornalistas sempre fizeram *fact-checking* na sua vida profissional” (p. 16).

Além da responsabilidade em combater a *misinformation*, ou seja, sobretudo a desinformação dentro do próprio jornalismo. De acordo com a UNESCO, “o jornalismo também precisa ser proativo para detetar e revelar novos casos e tipos de desinformação” (Ireton & Posetti, 2019, p. 11). Dessa forma o jornalismo fortalece o seu serviço para com a sociedade, já que qualquer forma de desinformação ajuda a enfraquecer ainda mais a credibilidade dos meios de comunicação social. O papel dos jornalistas sempre foi dar a verdade, mas este papel vê-se hoje dificultado com a convivência com inúmeros sites e plataformas, sendo que tem de se distinguir o jornalismo de tudo o resto.

Os jornalistas precisam de reconhecer que há indivíduos ou entidades que fazem uso da desinformação para os meios de comunicação credíveis, usando-os como “bode expiatório, como se elas fossem a fonte” (Ireton & Posetti, 2019, p. 9). Hoje, mais do que nunca, o jornalismo deve salvaguardar o código deontológico dos jornalistas, com uma exigência ética voltada para os novos meios, influenciados pelas novas plataformas digitais. Como foi visto no capítulo anterior, com o uso das plataformas digitais na profissão surgem também outras questões de foro ético para profissão, como a questão de as redes sociais serem usadas como fontes, a delimitação ténue do privado e do público e a transformação dos leitores em fontes e difusores, a questão do jornalismo participativo.

Ainda que a desinformação não se limite ao online, é necessário reconhecer que se concentra sobretudo nas redes sociais. Há uma discussão vigente quanto ao regulamento das plataformas digitais. A União Europeia tem estado a trabalhar na atualização das regras atuais que regem os serviços digitais, introduzindo a Lei dos Mercados Digitais e a Lei dos Serviços Digitais. Esta atualização tem como objetivo criar um único conjunto de regras aplicáveis em toda a UE. O quadro legislativo para enfrentar desafios no mundo online da Digital Services Act (Lei dos Serviços Digitais) foi proposto pela Comissão Europeia em 2019. A proposta que passa por enfrentar desafios do mundo online está também relacionada com a desinformação. Considerando a desinformação, sobretudo a intencional, como uma séria ameaça para UE, a Comissão Europeia começou a defender que seria necessária uma regulação mais forte e coesa. Neste sentido, a lei regulará as plataformas digitais quanto a conteúdos nocivos e ilegais, e obrigará a apagá-los. A ideia base é transpor o que é ilegal no mundo real para o mundo online também, de forma a tonar o mundo online mais seguro.

Além de a desinformação constituir uma problemática para a capacidade da sociedade de entender o mundo, contribui para uma ameaça ao jornalismo e enfraquece a confiança

nos meios de comunicação social. Assim, além de evitar tanto o erro quanto a falsificação, o papel dos profissionais de comunicação, como os jornalistas, no combate à desinformação é também importante na defesa da profissão. No entanto, tal como Dias (2021) afirma, “o jornalismo não pode ser a solução única” (p. 16). Até porque o problema da validação da informação não é um desafio exclusivo do jornalismo. Segundo o autor, “um dos caminhos a seguir é, também, procurar identificar ‘especialistas’. Ou seja: as pessoas de reconhecida competência na área em que precisamos de informação ou de validação da informação” (p. 17). A questão que se impõe é como é que se reconhecem os "especialistas". Uma das formas é através de credenciais públicas ou licenças públicas (McBrayer, 2020).

De acordo com Shu et al. (2020) muitos investigadores, de diferentes áreas, estão a trabalhar na tentativa de entender o flagelo da desinformação para mitigar o seu efeito na sociedade. Como é o exemplo dos cientistas cognitivos que estudam o problema numa perspetiva de perceber como as pessoas são levadas a acreditar na desinformação. Outro exemplo são os jornalistas tendo como foco como abordar determinadas questões neste contexto. Já os especialistas de computação reúnem esforços sobretudo para a deteção automática.

O problema da desinformação ganhou visibilidade sobretudo devido à “capacidade de influenciar os sistemas políticos, sobretudo processos eleitorais, por contribuir para acentuar a polarização política e ideológica” (Pereira et al., 2019, p. 35). Segundo Badrinathan (2021), a desinformação dificulta o desempenho da democracia em pleno, especialmente nos países em desenvolvimento. Para a autora, apesar de se reconhecer a importância da desinformação e dos seus efeitos, pouco se sabe sobre como combater a desinformação fora dos Estados Unidos, principalmente em locais com baixa escolaridade.

De acordo com Dias (2021), “a União Europeia tem estado bastante atenta à necessidade de acompanhar de perto a área da comunicação em ambiente digital” (p. 12). Têm sido dados passos importantes no âmbito de instituições como resposta à desinformação, como é exemplo as campanhas de desinformação em linha, o código de Conduta contra a Desinformação, o Plano de Ação Contra a Desinformação, etc.

Num mundo imerso de informação diversa, onde o pensamento é tão rápido e por norma sem reflexão, é, por vezes, difícil saber identificar a informação, e por isso é necessário estimular uma visão mais racional e o pensamento crítico, sobretudo online. Isto é,

preparar os cidadãos para este novo contexto dos meios de comunicação, que são diversos. Hoje, a Internet congrega diversos meios, formatos e linguagens num único suporte e a própria tecnologia requer que se estimule para a criação de competências em todos os domínios de literacia para os *media* seja para aceder ou compreender.

O processo de seleção, recolha, tratamento e difusão de informação no jornalismo é também uma ferramenta que pode ser útil no processo de aprendizagem, ao nível da literacia para os *media*. Seguindo esta linha de pensamento, Hobbs (2017) afirma que o cidadão comum ter noção de como é que são construídas as notícias pode trazer várias vantagens, estas passam por esta ligação mais estreita entre o jornalismo e a participação dos cidadãos na sociedade e até no próprio jornalismo. Outra vantagem é a literacia no combate à desinformação. Assim, a literacia para os *media* tem também uma ligação intrínseca com a literacia para a cidadania, como se irá explanar de forma mais aprofundada no próximo capítulo, dedicado à literacia para os *media* no combate à desinformação.

A literacia para os *media* é a capacidade que vai mais ao encontro de entender a linguagem e as convenções das notícias, como forma de reconhecer como esses recursos podem ser explorados por alguém mal-intencionado. Isso ocorre porque os seres humanos se comunicam não apenas puramente racionalmente, mas também emocionalmente (Ireton & Posetti, 2019).

Como já foi mencionado, apesar de não existir uma solução única para a desinformação, as literacias para os *media* têm-se mostrado úteis como forma de mitigação. É indispensável que os cidadãos sejam dotados de determinadas ferramentas de literacia para desenvolver o necessário espírito crítico relativamente a conteúdos tendenciosos e manipulativos (Dias, 2021).

2.2.2 Literacia para os *media* e o papel do jornalista no combate à desinformação

É consensual que o conceito mais usado, *media literacy*, circula nos Estados Unidos e na Europa desde o início do século XX. O que não tem consenso é uma designação única. A ideia basilar deste género de literacia remonta nos anos 1930, quando os cineastas soviéticos Pudovkin e Kuleshov desenvolveram a ideia de que o cinema requeria uma espécie de literacia. Porém, é por volta de 1960 que a ideia vem à tona. Posteriormente, também se abordou a necessidade de literacia em temas como publicidade, na Internet, jogos, informação, digital, etc. (Scolari, 2018).

A par das constantes mudanças dos *media*, também o termo está em contínua transformação. À medida que mais pessoas estudam o conceito, cada grupo procura nomeá-lo tendo em conta os seus interesses, como o de dar relevância ao seu campo de trabalho e vertentes distintas (Hobbs, 2017). Pinto (2011) também refere que “nesta discussão de nomenclaturas e de conceitos não podemos perder de vista que esta transição de conceitos é também o resultado de interesses políticos e comerciais que não podemos ignorar” (p. 23). A variedade de termos que foram surgindo passam por *cyber literacy*, *new literacies*, *digital literacy*, *web literacy*, *transliteracy*, etc. (Hobbs, 2017).

Scolari (2018) defende o uso do termo *transmedia literacy* para responder aos novos desafios e aproveitar as novas oportunidades, que propicia a participação, a produção de conteúdo e o entendimento crítico do público. A consciência crítica é uma dimensão tradicional e importante desta literacia, tendo em conta que estamos imersos num paradigma de cultura participativa (Jenkins, 2009). Nesse contexto, *transmedia literacy* pode ser entendido como um conjunto de habilidades, práticas, valores e estratégias executadas em contexto de aprendizagem nas novas culturas participativas.

Frau-Meigs (2012) também apoia este conceito, pois considera que tem em conta duas características, a de aproveitar as vantagens potenciais e a de mitigar os riscos da chamada “sociedade da informação”, ou seja, a de proteção e a de capacitação. Para a mesma autora, apesar do termo *media and information literacy* ser válido corre o risco de se tornar obsoleto, “a menos que abrace a era cibernética e suas modalidades multilíneas” (p. 18)¹³. Frau-Meigs afirma que ao passarmos do padrão de consumo para o da participação, devido aos novos *media*, implica que haja um novo conceito que compreenda essa convergência:

1. a capacidade de aproveitar o *layout* de multimédia, que inclui as habilidades e ferramentas disponíveis;
2. a capacidade de navegar por vários domínios, o que implica a capacidade de pesquisar, avaliar, testar, validar e modificar informações de acordo com seus contextos.

Quanto aos termos em português, Pinto et al. (2011) apontam que é frequente o uso de conceitos como educação para os *media*, literacia mediática, educação para a comunicação ou literacia digital. Quanto ao termo literacia digital, este aproxima-se mais

¹³ Tradução própria de: “(...) unless it embraces the cyberist era and its multilinear modalities.” (Frau-Meigs, 2012, p. 18).

das competências digitais para aceder aos *media*. Ainda que a questão pandémica e, mais recentemente, a guerra na Europa, na Ucrânia, mostrem que as questões de acesso a informações sejam importantes, consideramos que a literacia para as compreender é ainda mais fundamental. Uma coisa não vive sem a outra e, por isso, estão inevitavelmente ligadas, visto que não podemos ignorar o contexto onde se insere esta literacia, o digital.

Em relação ao conceito educação para os *media* (*media education*) este difere de literacia para os *media* (*media literacy*) porque no primeiro caso refere-se a uma prática de ensino e respetiva aprendizagem acerca dos *media*; já no segundo, falamos do resultado desse processo, do conhecimento e das competências adquiridas (Buckingham, 2013). É neste seguimento que o autor dá preferência ao termo *media literacy education*, que pode ser traduzido em algo como educação para a literacia mediática. Buckingham afirma que este termo abrange tanto o processo (educação) quanto o resultado (literacia).

Importa, clarificar o termo aqui usado “literacia para os *media*”, frisando que se entende como um conceito abrangente. Em suma, nesta investigação irá usar-se o termo literacia para os *media* porque é o que reúne as características e vertentes a ser estudadas. O termo literacia digital como já vimos acima não se aplica, porque se direciona mais especificamente para conhecimentos técnicos para o meio digital. Já a literacia mediática traz consigo uma conotação de que uma literacia é mais mediática, no sentido de relevante, do que outra.

Não obstante, Pinto et al. (2011) explica que o fundamental não é fazer a distinção entre literacia dos *media* e educação para os *media*, mas sim “saber a que nos estamos a referir quando aludimos a estes conceitos” (p. 23). Os autores, fazendo referência à entrevista a Vítor Tomé, em 2011, expõe a ideia de que “educar para os *media* é algo com que muitos concordam, mas que poucos fazem, ainda que admitam vir a fazê-lo” (p. 130). Apesar da menção ser ao contexto escolar, pode ser alargado para um amplo maior. Vítor Tomé refere ainda que se confunde “‘educar com’ com ‘educar para’”, fazendo a distinção:

1. Educar com os *media* – interagindo com eles;
2. Educar para os *media* - dar competências.

Esta distinção também se pode explicar com base na tentativa de outra distinção, entre o processo e os resultados por via dele alcançados, ainda que nem sempre seja considerada. Pinto et al. (2011),

Literacia para os *media* como combate à desinformação

Há autores que têm defendido que a Educação para os Media diz respeito ao processo e que a literacia dos *media* se refere ao que se atinge através desse processo, ou seja, aos resultados do mesmo. De acordo com estas perspetivas, a Educação para os Media conduziria a determinados níveis de literacia mediática. (p. 21)

Apesar de a literacia para os *media* ser reconhecida como uma necessidade, só na década de 1990 é que se começou a dar importância à literacia para os *media*, quando a Internet começou a expandir para a população em geral (Esteves, 2016). A ascensão deste reconhecimento da literacia para os *media* na Europa está intimamente ligada com um mandato da Comissão Europeia, que intensificou o interesse em analisar questões políticas que apoiam ou limitam a implementação da educação para a literacia dos *media* em relação ao desenvolvimento económico ou à preservação do património cultural (Hobbs, 2017). O autor refere que o carácter das diversas iniciativas se relaciona com as diferenças de cada sítio, como de valores culturais, liberdade de imprensa, sistemas dos *media*, etc. Aponta ainda que se desenvolveu um interesse na pedagogia da literacia para os *media* entre os profissionais de educação e académicos no que diz respeito a investigar como a análise crítica de textos, e outras ferramentas e tecnologias dos *media* são integradas no ensino (Hobbs, 2017).

As competências desta ideia de literacia para os *media* não dizem respeito apenas a um conjunto de competências técnicas e operativas, mas também competências que estão inseridas num processo de mudança cultural (Hobbs, 2017). Além disso, a compreensão dos *media* não é algo que acontece totalmente de forma natural ou automática ao usar os *media*, implica, tal como a literacia tradicional, um processo de aprendizagem (Scolari (2018).

Reforçando a ideia descrita acima, até quem cresce nesta era digital não significa necessariamente estar capacitado para lidar com os perigos da mesma. Como explica Esteves (2016), ainda que as crianças e os jovens desenvolvam desde cedo capacidades digitais, por outro lado também são vulneráveis no desenvolvimento social. No entanto, para Ponte e Vieira (2008), a aversão à Internet e ao seu avanço ainda é o maior perigo, principalmente contra a informação e os meios de comunicação social. Deve-se sim estimular o pensamento crítico, já que “a Internet se converteu na ferramenta básica de troca de informação do século XXI” (p. 2740).

É desta forma necessário capacitar até as gerações mais novas para lidar com o ambiente digital. “Precisamos exigir investimentos em programas abrangentes e sistemáticos de

educação mediática como base de direito a todos os jovens” (Spinelli & Santos, 2019, p. 48). Na perspetiva de Buckingham (2019), diferentes tipos de literacia têm também diferentes objetivos: algumas têm na sua base proteger os utilizadores, e a sociedade no geral, de influências nocivas, enquanto outras pretendem capacitá-los a criar os seus próprios meios de comunicação. De acordo com Hobbs (2017), há uma tensão entre aqueles que veem a literacia dos *media* como um meio de lidar com os danos, riscos e desafios de crescer em estar no digital, ou seja, uma forma de proteção, e aqueles que veem como uma ferramenta de empoderamento pessoal, social, cultural e político, uma forma de capacitar. Nesta investigação considera-se que os diferentes objetivos são conciliáveis.

Nos últimos vinte anos, os *media* passaram por uma grande transformação, e são hoje uma dimensão central da vida contemporânea, seja a nível da cultura, da política, da economia ou das relações pessoais. Desta forma, preparar a sociedade para os *media* é proporcionar conhecimentos, atitudes e competências fundamentais para o século XXI (Spinelli & Santos, 2019). Pinto et al. (2011) dizem-nos que:

O papel e impacto cultural, económico e político dos *media* na sociedade e o desenvolvimento da chamada sociedade da informação e do conhecimento levaram organizações internacionais e muitos governos a definir e concretizar políticas públicas, nomeadamente relativas àquilo que tem sido designado por Educação para os Media ou literacia mediática. (p. 49)

O campo da literacia para os *media* está em crescimento, em parte devido a várias crises democráticas. O cenário informativo torna-se cada vez mais complexo e com isso mais rigoroso. Neste sentido, há necessidade de apostar na formação dos futuros jornalistas e profissionais de comunicação para este fim, não só como cidadãos, mas pela responsabilidade que detêm. Pinto et al. (2011) mencionam:

A ideia da literacia, ou de cidadãos literados em relação aos *media*, foi-se consolidando nos últimos anos como uma necessidade e um requisito para a vida social e económica, uma dimensão fundamental para o desenvolvimento cultural e uma exigência para a cidadania ativa. São estes também os desafios colocados pelas políticas europeias nesta matéria que têm vindo a enfatizar o caminho da Educação para os Media para se atingir tais níveis de literacia mediática. (p. 148)

Segundo o Media Literacy Index correspondente a 2021, que analisa o nível de “literacia mediática” em 35 países na Europa, Portugal está entre os países que regista um maior

progresso no *ranking*, tal como França, Islândia, Estônia, Suécia e Lituânia. Este estudo conta com quatro edições (2017, 2018, 2019 e 2021), o que permite que se possam tirar algumas ilações quanto ao progresso e ao retrocesso dos países ao longo dos anos. Sendo que existem duas formas de medir, através das alterações nas pontuações (*score*) e através das alterações nas classificações, ou seja, o *ranking* entre os 35 países (1-35, do mais alto para o mais baixo). Já as pontuações variam de 0 a 100, do menor para o maior. Neste seguimento, se analisarmos o progresso geral, tendo em conta o *score* e o *ranking* ao longo dos anos, Estônia, Suécia e a Irlanda destacam-se. Estes países tiveram progressos nos principais indicadores de educação, liberdade dos *media* e confiança nas pessoas. Importa referir que para avaliar o nível de “literacia mediática”, avalia-se o potencial de resiliência a desinformação tendo em conta uma série de indicadores.

Pode verificar-se na tabela seguinte, que inclui o índice dos 35 países com as suas pontuações e classificações de 2021, bem como a comparação com as edições anteriores, que a Finlândia se encontra em primeiro lugar, tal como em todas as edições. Comparando com a última edição, de 2019, em relação aos países com maior foco neste estudo, Portugal e Espanha, encontram-se na mesma posição no *ranking*, 11^a e 16^a, respetivamente. Portugal, a nível de pontuação, subiu um ponto e Espanha baixou um ponto.

Literacia para os *media* como combate à desinformação

Media Literacy Index 2021 and change vs 2019, 2018 and 2017								
Country	Score 2021	Rank 2021	Score change vs 2019	Score change vs 2018	Score change vs 2017	Rank change vs 2019	Rank change vs 2018	Rank change vs 2017
Finland	78	1	-1	1	1	0	0	0
Denmark	73	2	1	1	1	0	0	0
Estonia	72	3	2	3	4	2	2	2
Sweden	72	4	1	2	4	0	0	2
Ireland	70	5	1	2	2	1	1	-1
Netherlands	68	6	-3	-2	-3	-3	-3	-3
Belgium	64	7	-2	0	1	0	0	0
Germany	62	8	-2	0	-1	0	0	0
Iceland	62	9	0	0	3	0	0	3
United Kingdom	62	10	1	1	2	2	0	1
Portugal	61	11	-1	2	2	0	4	3
Austria	60	12	1	0	0	1	0	-2
Luxembourg	59	13	-3	-1	0	-3	1	0
Slovenia	58	14	-1	-3	-3	0	-3	-5
France	57	15	-1	1	3	0	1	4
Spain	56	16	-1	-3	-1	0	-3	0
Poland	56	17	3	1	-2	1	1	-2
Lithuania	53	18	1	-1	-1	1	2	2
Czech Republic	53	19	3	-1	-3	2	0	-2
Latvia	52	20	-2	-4	-4	-3	-3	-2
Italy	49	21	-2	-1	-1	-1	0	1
Slovakia	45	22	1	-3	-6	0	0	-1
Malta	43	23	0	-3	-3	0	0	0
Croatia	43	24	0	-1	-3	1	0	0
Hungary	42	25	1	2	0	1	1	1
Cyprus	42	26	-1	-2	-1	-2	-1	-1
Greece	38	27	-3	-1	0	0	0	1
Romania	34	28	-1	-4	-4	0	0	-1
Serbia	32	29	1	1	-2	1	0	0
Bulgaria	29	30	-3	-1	-2	-1	0	0
Turkey	28	31	9	12	14	3	3	3
Montenegro	26	32	-3	-2	-4	-1	-1	-1
Albania	22	33	0	-1	0	0	0	0
BIH	19	34	-5	-5	-4	-2	-2	-2
North Macedonia	15	35	3	5	5	0	0	0

Tabela 1 – Pontuações e classificações do nível de literacia para os *media* em 2021 e comparação com os anos anteriores

Para Grizzle et al. (2021), a pandemia de COVID-19 veio demonstrar que o acesso a informações confiáveis e baseadas em fatos é determinante e crucial na tomada de decisões em todas as áreas da sociedade, sendo assim um pilar crítico da democracia. O cenário de investigação sobre os *media* mudou bastante devido à pandemia, o que criou oportunidades para a literacia para os *media* ser apresentada como uma das soluções para a desinformação e ainda para a recuperação da credibilidade dos meios de informação credíveis.

A UNESCO apresentou, em 2021, uma nova versão do currículo de literacia para os *media* para professores que expõe uma estrutura abrangente de competências na

literacia para os *media* e informação, destinado aos professores e alunos. Segundo a UNESCO, quase 60% da população mundial usa a Internet, mas a literacia para os *media* e informação estão em falta, de uma forma que seja sustentável para todos. A estrutura curricular do currículo e os módulos curriculares que a acompanham são abrangentes e flexíveis para facilitar a adaptação às estratégias globais, regionais e nacionais. Este currículo examina as competências que são necessárias hoje para se envolver no meio de inúmeras tecnologias e informação. E destaca os principais tipos de instituições que fornecem esse conteúdo que pode ajudar para o desenvolvimento destas competências - bibliotecas, museus, empresas de *media* e empresas de comunicação digital que fornecem serviços de *media* social, mensagens e pesquisa. No entanto, Grizzle et al. (2021) afirmam que nem sempre estão à altura desses ideais.

O currículo combina três áreas distintas, mas complementares de competências – *media literacy, information literacy, digital literacy* – sob um termo abrangente: *media and information literacy* (MIL). Com base nas recomendações das reuniões do grupo de especialistas liderados pela UNESCO, há três principais áreas temáticas inter-relacionadas:

1. Conhecimento e compreensão da informação, *media* e comunicação digital, para o desenvolvimento sustentável, paz e discursos democráticos e participação social;
2. Avaliação de conteúdo e instituições relacionadas;
3. Produção e uso de conteúdo. (Grizzle et al., 2021, p. 20)¹⁴

Morris e Yeoman (2021) explicam que o consumo de notícias e a literacia para as notícias não são a mesma coisa, mas relacionam-se. O mesmo pode dizer-se quanto aos *media*, no geral, mas ensinar as pessoas a entender as notícias ou os *media* só é importante se estas as considerarem importantes. No ensino, os alunos têm de, antes de mais, perceber o porquê da importância e, tal como com o cidadão comum, não basta aprender normas e conceitos, mas sim capacitar a questionar, para os *media* em geral. Mas o que se vê no ensino é que, por exemplo, a literacia para os *media* é abordada, apesar de muitas vezes não ser com esta terminologia, contudo, não conta com grande participação dos docentes.

¹⁴ Tradução própria de: 1. Knowledge and understanding of information, media and digital communications, for sustainable development, peace, and democratic discourses and social participation; 2. Evaluation of content and related institutions; 3. Production and use of content.” (Grizzle et al., 2021, p. 20)

Ao longo dos anos tem-se assistido a um crescimento de projetos criados na área da literacia para os *media* para a sociedade em geral, ainda que uns mais específicos. A literacia para os *media* revela-se necessária no combate à desinformação, através da consciencialização e fomentação de interpretação crítica, esta é uma medida a longo prazo.

McDougall (2019) aborda a hipótese de a literacia para os *media* ser uma força importante no combate à desinformação, ao preparar os cidadãos para lidar com informações falsas. Nesta preparação, salienta-se a abordagem crítica. A autora reforça que é necessário um envolvimento cívico, sobretudo dos jovens, e para isso é fundamental a presença de conteúdos de literacia para os *media* nas escolas. Apesar da possibilidade de existir excesso de confiança nas habilidades que os jovens detêm, e de ao usar massivamente a Internet, alguns indivíduos sentem que não precisam de uma aprendizagem ao nível da literacia para os *media*, esta é importante em toda a sociedade.

A literacia para os *media* não é a solução total para o problema da desinformação, até porque para esta funcionar deve estar sustentada por um programa educacional abrangente e que se estabeleçam políticas públicas (Spinell & Santos, 2019). No entanto, a literacia para os *media*, ao disponibilizar ferramentas e criar competências para lidar com os *media*, faz com que se desenvolva o pensamento crítico neste ambiente, e é assim uma arma importante para detetar e combater a desinformação.

Capítulo 3

Ensino de jornalismo

O ensino de jornalismo expandiu por influência do mercado e, à medida que o exercício do jornalismo começou a ser reconhecido como profissão, começou a ser verificado cada vez mais jornalistas com formação académica, sendo que atualmente é uma maioria. Os percursos do surgimento do ensino de jornalismo em Portugal e Espanha são semelhantes, no entanto em momentos diferentes e com influências díspares.

3.1 Revisão da estrutura de ensino

Antes do século XIX ser jornalista era sobretudo uma questão de vocação. É neste sentido que Coelho (2014) afirma que “o jornalismo é anterior ao nascimento da profissão de jornalista” (p. 33). O autor situa a origem da profissão de jornalista nos Estados Unidos da América e na Inglaterra, no século XIX, ao mesmo tempo em que se dá um ponto de viragem no processo de transmissão de notícias, que começaram a ser desempenhadas por mensageiros especializados. Ao passo que, os acontecimentos transmitidos passaram a ser hierarquizados conforme um padrão de valores.

A passagem do jornalismo em profissão dá-se num contexto mercantil, ficando desde logo dependente da criação de lucro. É nesta sequência que “a publicidade se associa aos jornais, as empresas jornalísticas podem, finalmente, distanciar-se de outras formas de dependência, mas veem-se obrigadas a conquistar o maior número possível de leitores” (Coelho, 2014, p. 40). As empresas jornalísticas ficaram, assim, dependentes da audiência. Posteriormente, com o aparecimento da Internet e os seus avanços e, conseqüentemente, a queda de aposta na publicidade nos jornais, mencionada no capítulo anterior, a sustentabilidade do jornalismo começou a ser ameaçada. As receitas começaram a diminuir e os jornais a fechar.

Além disso, a necessidade de criar lucro social, que é intrínseco ao jornalismo, vê-se refém da dependência de obter lucro financeiro, mas que, ao mesmo tempo, preserve o quadro de valores e missão do jornalismo (Coelho & Silva, 2018). É por este motivo que os autores referem que “a revolução tecnológica mergulhou o jornalismo numa crise de sustentabilidade” (p.77).

No século XX passou a ser pouco usual e até quase impossível aceder às redações dos países ocidentais sem uma licenciatura. Não obstante, na maioria dos países o acesso à profissão é aberto, à exceção de Itália e Grécia na Europa, isto é, não é obrigatório qualquer tipo de estudo de nível superior para exercer a profissão (Ribeiro, 2018). Não obstante, o autor refere a tendência a que se tem assistido nos últimos anos da crescente percentagem de licenciados e mestres a exercer a profissão. Assim, o caminho mais corrente no acesso ao jornalismo é pela via académica. “Defender a existência de formação específica para os jornalistas é simultaneamente defender uma maior autonomia da classe e a existência de normas profissionais que sejam partilhadas por aqueles que exercem o jornalismo” (Ribeiro, 2018, p. 98).

O ensino de jornalismo chegou à academia por influência direta do mercado, mas todo o caminho percorrido até chegar ao ensino formal também influenciou a prática jornalística (Coelho, 2014). Espanha e Portugal tiveram percursos semelhantes quanto ao início do ensino de jornalismo, associados às conjunturas histórica, política, social e tecnológica. As semelhanças estão igualmente presentes no debate aberto em relação à formação do futuro desde a primeira metade do século XX e, de forma mais concreta, no século XXI (Marinho & Sánchez-García, 2020).

O ensino de jornalismo em Espanha teve a sua génese em 1887, com a criação do curso de Jornalismo na Universidade de Salamanca, que foi, desta forma, considerado o precursor na Europa, seguido da Escola de Paris, criada em 1889, que foi pioneira no âmbito de uma escola específica (Marinho & Sánchez-García, 2020).

A principal disparidade no arranque do ensino de jornalismo entre Espanha e Portugal é que, se por um lado em Espanha este chega como oposição ao fascismo, em Portugal, este foi bloqueado, diversas vezes, pela ditadura. Ainda que a discussão sobre uma educação formal em jornalismo já começasse a ganhar forma (Coelho, 2013).

De acordo com Marinho e Sánchez-García (2020), um ponto de viragem fundamental na formação de jornalistas em Espanha dá-se em 1926, com a criação da primeira escola de jornalismo em Espanha por iniciativa da Igreja. Pouco tempo depois, esta escola ligada ao jornal católico *El Debate* encerrou como consequência do despontar da Guerra Civil Espanhola (1936-1939). “Com o triunfo franquista, o jornalismo espanhol ficou mesmo sujeito a uma lei, promulgada em 1938, que instituiu a censura, proibindo a circulação

de informações contrárias ao regime e à sua ideologia católico-nacionalista” (Sousa, 2008, p. 184).

Em Portugal, o ensino de jornalismo só chegou depois da revolução de 1974 e da queda da ditadura, apesar de terem existido diversas tentativas anteriores, como a “iniciativa do recém-criado Sindicato Nacional dos Jornalistas”, em 1949, que não avançou “porque a proposta não colheu apoio oficial” (Pinto, 2004, p. 50). É também de frisar o projeto que a direção do Sindicato apresentou em 1971. Em ambos os países, houve um interesse da formação impulsionado por parte dos sindicatos, mas, como já vimos, em Espanha a Igreja teve uma maior influência e foi o mote para a criação da primeira escola.

Entre 1971 e 1972 abriram as três primeiras universidades em Espanha com cursos de jornalismo, a Universidade Complutense de Madrid, a Universidade Autónoma de Barcelona e a Universidade de Navarra. Desde então houve um crescimento imparável da oferta.

No caso de Portugal, embora o início da formação universitária de jornalistas tivesse sido nos finais dos anos 70, com o curso de Comunicação Social na Universidade Nova de Lisboa, foi apenas em 1993 que foi criado o primeiro curso específico em Jornalismo, o Curso de Jornalismo da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra. A que se seguiu, em 2000, o curso de Jornalismo e de Ciências da Comunicação, na Universidade do Porto (Pinto, 2004). À semelhança de Espanha, depois deste arranque mais concreto verificou-se um crescimento da variedade e do número de ofertas, considerado até excessivo por alguns (Marinho & Sánchez-García, 2020).

A “guerra” entre a academia e o mercado foi algo sempre latente que, de certa forma, se continua a verificar. Segundo Ribeiro (2018), atualmente, há uma desarticulação e até uma certa desconfiança entre a academia e o jornalismo, o que acaba por se refletir na construção dos cursos de jornalismo. O autor refere que, além disso, existe uma tensão entre os académicos “que reclamam para si a definição de um conjunto de conhecimentos que consideram basilares para a prática profissional, e uma parte da classe jornalística que tende a valorizar a aprendizagem *on the job*” (Ribeiro, 2018, p. 95). A velha ideia de que o jornalismo se aprende na tarimba. Desta forma, há uma lacuna quanto a unidades curriculares (UC’s) que se relacionem com o exercício profissional nas redações.

Com isto, verifica-se que, dentro do ensino de jornalismo, há falta de uma visão concreta do que é o exercício da profissão na prática, o que vai ao encontro do objeto aqui em

estudo, pois a presença de conteúdos direcionados à literacia para os *media* também é importante neste sentido.

Devido à desinformação que circula e a todo o flagelo que já aqui foi descrito, como a crise da credibilidade do jornalismo e a da sustentabilidade, hoje, a qualidade e o rigor já não são suficientes. É aqui que nasce o verdadeiro desafio de fazer jornalismo nos dias de hoje. As novas tecnologias e os novos *media* têm também consequências positivas, no entanto, ao nascerem questões de foro ético e da objetividade no processo de produção de informação, impõe-se a questão de como fazer com que o jornalismo não perca as gerações mais novas.

Os académicos debatem-se com a questão de que se a geração mais nova está “equipada” ou interessada para estar para lidar com o desafio da desinformação. Canavilhas (2009) defende que apesar desta geração ser composta por utilizadores assíduos dos novos *media* e crescerem no contexto digital, onde se cruzam com a informação, é urgente desenvolver uma linguagem adaptada para lhes fazer chegar a informação através destes novos suportes. É, assim, necessário formar profissionais multitarefa e multiplataforma, o que será, para o autor, uma real mais-valia para as empresas.

Para Sánchez-García e Marinho (2016), é no âmbito da sua formação que os futuros jornalistas devem ser familiarizados com as novas tecnologias e as novas possibilidades de trabalho num contexto de novos *media*. No entanto, por mais mudanças que o jornalismo atravesse, é primordial que a sua base não se altere, isto é, a verificação rigorosa de factos, apresentá-los com imparcialidade e não descurar os padrões éticos. Só desta maneira se traça caminho para um jornalismo distintivo e respeitável. Também Coelho (2014) refere que o jornalismo, ao estar imerso nesta crise de sustentabilidade, degenerou-se quanto à questão da credibilidade, “tornou-se menos vigilante; diminuiu os pontos de observação; passou a conviver com uma multiplicidade de vozes e de interesses de identidade difusa que ameaçam torná-lo indistinto” (p. 27). É nesta linha que o autor defende que para o jornalismo resistir é fundamental tornar-se distintivo, sem nunca deixar de salvaguardar os valores que o sustentam.

À medida que a oferta do ensino superior de jornalismo em Portugal foi crescendo, verificou-se a continuidade de programas curriculares fortemente assentes nas Ciências Sociais e nas Humanidades (Marinho & Sánchez-García, 2020). Esta tendência foi visível seja em universidades ou institutos politécnicos, que se diferenciam das universidades pela sua maior predisposição à prática.

O ensino de jornalismo em Portugal, desde a fundação do primeiro curso, em 1979, oferecia conhecimentos aprofundados em matérias variadas que o jornalismo cobre, como política, desporto, religião, etc. No entanto, o paradigma alterou-se com a adaptação das licenciaturas à Declaração de Bolonha (entre 2007 e 2008), que coincide com o período em que, segundo Canavilhas (2009), havia um desfasamento entre as necessidades do mercado e a oferta formativa. Esta adaptação, que implicou a redução dos cursos de licenciatura de cinco anos para três anos, teve consequências drásticas nos planos de estudos. Esta diminuição refletiu-se na substituição de conteúdos na área das Ciências Sociais e Humanas pela aposta em conteúdos específicos da área do Jornalismo, incluindo a valência tecnológica.

Prova desta intensificação da vertente tecnológica é que, em 2016, no momento em que Sánchez-García e Marinho compararam os planos de estudos antigos com os mais recentes, perceberam que todos os programas continham questões relacionadas com as novas tecnologias. Em licenciaturas com a especificidade de jornalismo a oferta formativa sobre as novas tecnologias era mesmo obrigatória em todos os planos de estudo, ainda que com maior intensidade no caso de Portugal do que em Espanha. As autoras explicam que o motivo é de facto a adaptação ao Plano de Bolonha, a redução foi como uma oportunidade para atualizar de forma profunda os planos de estudo. Uma vez que em Espanha houve uma adaptação mais moderada ao Plano de Bolonha, em 2010, mantiveram-se quatro anos nos cursos, chamados de “grados”, equivalentes às licenciaturas em Portugal:

A mudança no modelo educacional do ensino superior com a adaptação à convergência educacional europeia tem sido usada para introduzir inovações tecnológicas no setor, embora em Espanha de forma limitada, deixando a maior parte desta oferta digital nos itinerários opcionais que dependem dos alunos. (Sánchez-García e Marinho, 2016, p. 354)¹⁵

Numa altura em que o acesso às tecnologias era cada vez mais facilitado, “os meios de comunicação deparam-se com um novo problema: a qualificação dos recursos humanos” (Canavilhas, 2009, p. 13). De acordo com o autor, tanto as universidades como as escolas foram surpreendidas pela forma como o digital se impôs tão rapidamente no setor.

¹⁵ Tradução própria de: “El cambio de modelo educativo de la enseñanza superior con la adaptación a la convergencia educativa europea ha sido aprovechado para introducir las novedades tecnológicas del sector, aunque en España de una manera limitada, dejando la mayor parte de esta oferta digital en los itinerarios optativos que dependen de los alumnos.” (Sánchez-García & Marinho, 2016, p. 354)

Houve então uma alteração dos planos de estudos, com a introdução de disciplinas ligadas às novas tecnologias, dando primazia a disciplinas mais práticas. A coexistência de UC'S práticas e teóricas nem sempre se revela pacífica. E para Ribeiro (2018):

O maior desafio parece estar na articulação dos três tipos de cadeiras que hoje em dia preenchem as licenciaturas e até mesmo os mestrados que visam formar jornalistas: disciplinas sobre a comunicação e o jornalismo, disciplinas práticas e disciplinas que fornecem uma panorâmica sobre o saber de outras áreas de estudo indispensáveis para se compreender a sociedade contemporânea. (p. 101)

Atualmente, os planos de estudos são compostos por um misto de cadeiras teóricas e práticas. Apesar de todas as alterações originadas pelo avanço tecnológico e o Plano de Bolonha, o objetivo primordial do jornalismo continua a ser formar profissionais com ferramentas críticas e capazes de refletir sobre a realidade. Mas se por um lado o ensino de jornalismo deve capacitar profissionais que conheçam e enfrentem os efeitos do mercado na profissão, este não se pode desvincular de preencher as necessidades do próprio mercado (Coelho, 2014). Desta forma, é igualmente importante captar a atenção dos públicos contemporâneos que vivem num contexto marcado pelo excesso de informação (Ribeiro, 2018). Como Coelho (2014) reflete:

O ensino do jornalismo na academia é assim o espelho mais nítido da contradição do próprio jornalismo: uma atividade que deve promover o Homem e, ao mesmo tempo, gerar lucro; um ensino que deve contribuir para participar na melhoria da qualidade do jornalismo e, ao mesmo tempo, tem de servir as necessidades efémeras do mercado, correndo o sério risco de se deixar condicionar por elas. (p. 43)

Além de se estar inserido numa conjuntura tecnológica mais avançada, hoje, os jornalistas lidam com o desafio da desinformação e ainda com um público desacreditado, que não confia nos meios de informação. O jornalismo quando erra e dá aso a criação de mais desinformação, perde mais ao nível da credibilidade do que a nível financeiro. Esta credibilidade e confiança que tanto se tenta reconstruir (Richardson, 2017).

Pinto (2015) defende que é necessário existir uma maior proximidade entre a academia e as redações, de forma a que o ensino ande lado a lado com todas as mudanças que vão acontecendo e os seus efeitos. O papel do ensino deve ir além da formação dos estudantes no domínio dos saberes culturais, científicos e técnicos, ou seja, não se pode esgotar nesta missão de qualificar para o exercício da profissão. Desta forma, o autor afirma que “à

Universidade cabe-lhe uma abordagem crítica e autónoma, um olhar que deve ser próximo, mas também distanciado” (p. 10).

3.2 Literacia para os *media* no currículo dos futuros jornalistas

Já aqui foi referido que houve uma crescente integração das novas tecnologias nos planos de estudo, e como essa incorporação pode ser benéfica para os alunos, sobretudo para prepará-los para o mercado. No entanto, esta adaptação traz consigo a exigência, mais uma vez, da preparação dos futuros jornalistas além da técnica, com uma atenção especial ao trabalho interpretativo e crítico, também fundamental no contexto em que vivemos.

Tanto no futuro do jornalismo bem como no futuro do ensino deve existir um entrecruzamento do velho e do novo, “recuperando o melhor de ambos os mundos: a credibilidade dos velhos meios de referência e a versatilidade, oportunidade, agilidade e acessibilidade propiciadas pelas novas plataformas” (Coelho, 2014, p. 529).

Recentemente, diversos preconizadores da área da literacia para os *media* têm destacado o significado social do uso das tecnologias, as suas implicações éticas e as responsabilidades que advêm da sua utilização (Brites et al., 2019). Apesar da preocupação com ensino da literacia para os *media* ser transversal à sociedade, no ensino de jornalismo e na área da comunicação é fundamental. Ainda que seja pressuposto que o jornalista esteja munido de habilidades para gerir o fluxo de informações e ferramentas digitais e que revele um alto nível de literacia para os *media*, se tudo isto não for trabalhado de forma efetiva e direcionada não há evidências que se concretize em pleno.

Mas é também através deste ideal bastante defendido que se pode debater o papel do jornalista em promover a literacia para os *media*. Como Coelho (2014) explana, o jornalismo deve desempenhar um papel fundamental no processo de formação do público nesta área. Como aqui é apresentado, as novas tecnologias vieram intensificar os desafios do jornalismo e sua reconstrução urgente. A finalidade do jornalismo sempre passou por servir o público com um papel vigilante da democracia. A reconstrução do jornalismo e a recuperação de valores e credibilidade deve estar aliada igualmente a reconstituir esta missão, estimulando o debate público, e acabando por participar na sua formação cívica.

A literacia para os *media* pode ter diferentes objetivos, como é o caso de estimular mudanças de comportamento ou novas práticas quanto aos *media*. Apesar de neste estudo se explorar mais a forma como a literacia para os *media* é necessária no combate à desinformação através da consciencialização e fomentação de interpretação crítica, esta é uma medida a longo prazo. Não obstante, apenas uma pequena parte da sua promoção se destina à problemática da desinformação.

No entender de Brites et al. (2019), os meios de comunicação social podem ter um papel mais ativo em criar ambientes de aprendizagem que promovam a literacia para os *media* entre o seu público. Mesmo no exercício da sua profissão, o jornalista tem um papel fundamental nesta área, com a séria responsabilidade quanto ao que se torna público e de que forma. As autoras apontam que, em Portugal, o papel dos jornalistas como promotores da “literacia dos *media* e das notícias” tem vindo a ganhar espaço, sobretudo e, de forma mais efetiva, com o projeto de literacia para os *media* desenvolvido pelo Sindicato dos Jornalistas em parceria com o Ministério da Educação. O projeto deu origem à associação Literacia para os Media e Jornalismo e conta com a cooperação de jornalistas na formação de professores do 3º ciclo e do ensino secundário, onde se abordam novas estratégias de ensino relacionadas com diversos desafios que atualmente o jornalismo e os jornalistas atravessam. Este projeto é exemplo da crescente participação de jornalistas profissionais nestas iniciativas de transmissão de conhecimento, como é o caso da partilha de uma parte do processo jornalístico, o *fact-checking*.

Para Fowler-Watt e McDougall (2019), de uma forma geral, a educação para literacia para os *media* não está a ser trabalhada de forma satisfatória, pois não está a proporcionar habilidades que estimulem o pensamento crítico. É necessário que consigamos verificar, mas verificar nós mesmos. Para alcançar estes resultados os professores precisam de adotar uma abordagem dinâmica, os alunos têm de experienciar e refletir.

No que diz respeito ao ensino de jornalismo também têm sido desenvolvidas ferramentas para que os professores possam ajudar a capacitar os alunos neste contexto. Neste caso, a urgência de se trabalhar a literacia para os *media* de forma assertiva está também interligada com um papel participativo na transmissão de conhecimentos. Além de desenvolvimento de habilidades de produção para os novos *media*. Uma aprendizagem que não se pode distanciar da componente analítica e crítica.

No estudo de Nygren et al. (2021) concluiu-se que a ferramenta profissional de verificação de fatos (*fact-checking*) é possível de ser implementada em ambientes educacionais, especialmente com alunos sem habilidades para navegar pelas notícias online. Os autores afirmam que muitos estudiosos já apoiam esta implementação, mas é muito a nível da teoria e defendem, assim, a sua implementação na prática. Apresentam resultados promissores, salientando como é possível usar ferramentas de verificação de imagem e vídeo de última geração nas salas de aula e como isso pode ajudar os alunos a desmascarar imagens e vídeos falsos. Não obstante, destacam que a introdução de uma ferramenta profissional para verificação de factos na educação pode ter pouco efeito se a ferramenta não for compreendida ou se for considerada inutilizável por professores ou alunos.

Pinto et al. (2011) explicam, no estudo “Educação para os Media em Portugal: experiências, atores e contextos”, realizado pelo Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade da Universidade do Minho, que apesar de nos últimos anos muitas organizações e governos terem definido e concretizado políticas públicas na área da literacia para os *media*, esta área “tem sofrido recuos e avanços sucessivos, caracterizando-se mais pelo impasse do que pelo seu incremento” (p. 147).

Os novos *media* e o seu impacto cultural, económico e político na sociedade fizeram com que determinadas instituições despertassem o interesse para esta área, como é o caso da UNESCO, o Conselho da Europa e União Europeia, que têm alertado para a importância da implementação e desenvolvimento da literacia e educação para os *media*.

Atualmente, há diversos projetos desenvolvidos, no entanto, tanto estes projetos, bem como a investigação científica sobre esta matéria centra-se sobretudo na implementação da componente de literacia para os *media* num contexto escolar, sendo assim, são poucos os estudos no que diz respeito ao ensino superior. A diversidade de projetos e organizações que se dedicam à literacia para os *media* espelha a consciência da importância desta questão para a sociedade.

Apesar do retrato geral que Pinto et al. (2011) fazem da presença da componente de literacia para os *media* no ensino estar, com efeitos do tempo, desatualizado, com este conseguimos comparar a presença da UC's específicas em literacia para os *media* no ensino de jornalismo e similares em Portugal com o momento atual. Não obstante, esta temática será explorada de uma forma mais alargada no próximo capítulo. As

licenciaturas mencionadas na área da comunicação e jornalismo, em 2011, com a presença de UC's de literacia para os *media* foram:

1. A Universidade do Algarve – A Licenciatura em Ciências da Comunicação continha a UC de “Literacia dos Media” de carácter obrigatório;
2. Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro – A Licenciatura em Ciências da Comunicação incorporava a UC de “Educação para os Media” de carácter opcional;
3. Universidade Fernando Pessoa – A Licenciatura em Ciências da Comunicação incluía a UC de “Educação para os Media” de carácter obrigatório.

Pinto et al. (2011) afirmam que, noutras universidades, há pontualmente matérias com alguma proximidade à literacia para os *media*, como é o caso da Licenciatura de Ciências da Comunicação na Universidade da Beira Interior (UBI), referindo que a formação em direcção à literacia para os *media* está presente de forma indireta através de uma UC específica e obrigatória. Também a Licenciatura em Ciências da Comunicação da Universidade do Minho continha um módulo de literacia para os *media* na UC de “Media, Públicos e Cidadania”, incluído pela respetiva docente. Contudo, Pinto et al. (2011) ressaltam que o módulo existe porque a UC é lecionada por uma docente com sensibilidade para o assunto, já que quem lecionava anteriormente não incluía este conteúdo no programa.

O que acontece, muitas vezes, é que embora haja conteúdos de literacia para os *media*, não representam uma unidade curricular específica. Apesar de ser mais fácil e direto perceber se há ou não unidades curriculares neste sentido, neste estudo tenta-se perceber a presença da componente de literacia para os *media* de todas as formas e como os alunos estão a ser preparados neste sentido em Portugal e em Espanha.

Também em Espanha, Buitrago et al. (2015) concluem que a maioria dos profissionais vê a competência de *media* como necessária nos currículos universitários, mas a literacia para os *media* ainda não conseguiu desenvolver, até então, todo o seu potencial nem generalizar a sua implementação. Para os autores, o atual contexto digital representa um mundo repleto de oportunidades de formação e atualização de conhecimentos. Na sua pesquisa, os autores investigaram a presença de competências na literacia para os *media* ensinadas, mais ou menos diretamente, em licenciaturas de Comunicação (117),

Literacia para os *media* como combate à desinformação

Jornalismo (39) e Comunicação Audiovisual (43) e em Publicidade e Relações Públicas (35). Concluíram que há falta de atenção direcionada a este conteúdo.

<i>Grados</i>	Oferecem competência mediática	Não oferecem competência mediática
117 <i>grados</i> de Comunicação	11,76%	88,24%
43 <i>grados</i> de Comunicação Audiovisual	18,6%	81,92%
39 <i>grados</i> de Jornalismo	12,5%	87,5%
35 <i>grados</i> de Publicidade e Relações Públicas	2,78%	97,22%

Tabela 2 - Resultados de investigação de Buitrago et al. (2015) sobre a análise da presença curricular da competência mediática

Capítulo 4

Metodologia e desenho da investigação

Este capítulo, tendo como base o anterior trabalho de revisão de literatura, visa apresentar e justificar as opções metodológicas adotadas no âmbito deste estudo, bem como descrever o objeto em estudo.

4.1 Problemática, objetivos e hipóteses de investigação

O objeto de estudo desta dissertação é a literacia para os *media*, enquanto forma de combate à desinformação, com um olhar para a formação no ensino superior de jornalismo e similares, em Portugal e Espanha. Numa primeira fase foi desenvolvido o estado da arte, através da pesquisa bibliográfica a fim de aprofundar o conhecimento acerca do tema. Um momento crucial para reunir e compreender os conceitos relacionados com o assunto.

Nesta parte do trabalho, pretende-se, através de estruturas curriculares de licenciaturas de jornalismo e semelhantes, identificar e analisar a presença da componente de literacia para os *media*. Assim, a metodologia utilizada é a identificação e análise dos planos curriculares das licenciaturas e *grados* em estudo. Previamente, fez-se uma análise, ainda que superficial, generalizada de estruturas curriculares de licenciaturas em jornalismo e similares, ou seja, cursos que tivessem saída profissional em Jornalismo, de forma a verificar quais tinham unidades curriculares específicas na área da literacia para os *media*. Temos plena consciência que nem todos os alunos que frequentam estes cursos querem exercer na área do jornalismo, no entanto, tendo o curso esta saída, consideramos que este deve fornecer bases do que é a literacia para os *media* e trabalhá-la, sobretudo a dimensão da análise crítica e da produção reflexiva. O que se vai tentar compreender é de que forma é trabalhada.

Após encontrados os cursos onde é evidente o ensino na área da literacia para os *media*, foram selecionados dois em cada país e, em contraposição, dois em que a aposta na literacia para os *media* não é evidente, ou seja, onde não há uma unidade curricular específica com essa designação. Nesta seleção, teve-se o intuito, quando possível, de ter presente uma diversificação geográfica e no tipo de instituição. Nos cursos onde não é evidente a presença da componente de literacia para os *media*, o critério de escolha

preendeu-se também por ter presente cursos de referência e com história no ensino de jornalismo.

Cabe dizer que, apesar da finalidade de diversidade de instituições, no que diz respeito a olhar sobre universidades e institutos politécnicos, em Espanha deu-se primazia a cursos, a “grados”, com a denominação específica de jornalismo, sendo esta mais recorrente do que em Portugal. Por este facto, no caso de Espanha, não se inseriu outro curso similar na área da comunicação. E pela escassez de instituições equivalentes a politécnicos com cursos de jornalismo, deu-se preferência apenas a universidades.

Após a seleção dos cursos e identificação de características em interesse, chega-se ao objetivo primordial desta investigação, analisar como os alunos de jornalismo e cursos similares estão a ser preparados na área da literacia para os *media*, mais propriamente, na dimensão crítica e reflexiva.

Há dimensões intrínsecas ao jornalismo que vão ao encontro do que aqui se assume como literacia para os *media*, como o processo de verificação; como saber aceder aos *media*, saber gerir a relação com os *media*, produzir reflexivamente, mas também de forma criativa, etc. O que analisamos neste estudo é sobretudo a dimensão crítica e reflexiva, ou seja, como se estimula o aluno tanto a analisar criticamente a informação bem como a produzir informação de forma reflexiva. Assim, o pano de fundo para esta investigação é como é que estão os estudantes a ser preparados para esta dimensão porque esta é tanto é o core do jornalismo como da literacia dos *media*.

É, assim, de reforçar que não se pretende estudar os alunos, que seria outro caminho a seguir, mas as estruturas curriculares e recolher perceções dos professores através de entrevistas a responsáveis dos cursos e, quando é o caso, a docentes das unidades curriculares relacionadas com a literacia para os *media*. Compete realçar que entrevistar e perceber as perceções que os professores têm de como estão a ser desenvolvidas as competências dos alunos na área é distinto de medir competências. Uma vez que, os testes de medição de competências são longos e demorados, e correndo o risco de serem débeis, o objetivo fundamental é perceber como é trabalhada, na prática, esta componente crítica e reflexiva, seja em instituições que não trabalham a área da literacia para os *media* de forma evidente, mas também em instituições que contêm uma unidade curricular específica, e perceber o que motiva tal integração.

O problema deste estudo deriva da seguinte questão: "Como é que os estudantes de licenciaturas de jornalismo e similares em Portugal e Espanha estão a ser preparados para combater a desinformação?" Acrescem-se algumas questões que permitem

clarificar os objetivos desta investigação. Quais são as competências na dimensão de literacia para os *media* adquiridas pelos estudantes que podem contribuir para o combate à desinformação? A aposta em literacia para os *media* está mais relacionada com a componente teórica ou prática? Para responder a estas questões, colocamos as seguintes hipóteses a analisar:

H1: Apesar das iniciativas já criadas, não tem havido um esforço governamental em inserir a componente da literacia para os *media* no ensino em geral;

H2: Com a aposta na prática e nas novas tecnologias, a parte da reflexão crítica ligada à teoria tem estado a ser esquecida no ensino de jornalismo;

H3: O ensino de jornalismo precisa de uma revisão em relação à literacia para os *media* com o objetivo de ter um papel ativo no combate à desinformação, ao mesmo tempo que recupera a credibilidade do jornalismo.

4.2 Métodos e técnicas de análise

Interessa expor algumas considerações sobre as escolhas, as estratégias e os procedimentos metodológicos. Nesta investigação recorreu-se ao uso de uma metodologia mista, conjugando os estudos qualitativo e quantitativo, e os métodos de identificação e análise dos cursos e entrevistas. No entanto, esta investigação rege-se sobretudo pelo estudo qualitativo, com foco no que existe na base de dados dos países estudados relativamente ao tema de investigação e à observação indireta, através da técnica da entrevista. E, ainda, a análise das entrevistas que tem em conta, essencialmente, os programas das estruturas curriculares e o conteúdo das entrevistas realizadas. Esta junção, para além de maximizar as possibilidades de análise, proporciona uma melhor compreensão das estruturas e práticas no ensino de jornalismo.

Segundo Moré (2015) utilizar a investigação qualitativa inclui a reflexão de princípios epistemológicos, com o objetivo de encontrar significados atribuídos à experiência humana. “Significados estes que vêm à tona por intermédio da proposta de entrevista qualitativa em profundidade e/ou semiestruturada” (p. 127). A mesma autora diz-nos que, no contexto desta investigação, sugere-se o uso da expressão “participantes e/ou sujeitos”, em lugar de “amostra”.

A escolha da técnica da entrevista prendeu-se com os objetivos delineados, pois esta é uma técnica útil quando o investigador quer obter informações referentes ao seu objeto de estudo. Segundo Ribeiro (2008) a entrevista permite obter conhecimento sobre atitudes, sentimentos e valores implícitos no comportamento, isto significa que se pode

ir além das descrições das ações, integrando novas fontes para a interpretação dos resultados pelos próprios entrevistadores.

A entrevista insere-se no campo de investigação qualitativa, uma vez que, por norma, envolve a obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos pelo contato direto do investigador com a situação estudada. Tentando dessa forma compreender os fenómenos estudados, segundo a perspetiva dos sujeitos, ou seja, dos participantes da situação em estudo. O método de investigação qualitativo permite que determinados trabalhos sejam iniciados por força da imaginação e criatividade, isto porque o método qualitativo está assente em fundamentos como a abertura, a flexibilidade e a capacidade de observação e de interação com os atores sociais envolvidos.

A técnica de entrevista aqui aplicada é a entrevista semiestruturada, onde são elaboradas questões abertas e semiestruturadas. Assim, garante-se a autenticidade e espontaneidade nos conteúdos veiculados pelos entrevistados, tendo sempre em conta que se trata da recolha de perceções pessoais e do ponto de vista da experiência pessoal. Desta forma, as entrevistas, ao propiciar contacto direto com os entrevistados, facilitam a recolha de dados com uma maior profundidade.

Esta técnica requer uma intersubjetividade, vigente na pesquisa qualitativa, que se envolve com a dimensão interativa na produção de conhecimento e a participação do observador no fenómeno estudado. Apesar do lado positivo da preparação da entrevista e da formulação de um guião permitirem conduzir a conversa e auxiliar o entrevistador no seu papel, é importante ter atenção a aspetos subliminares, referentes à comunicação não verbal, isto é, aos pequenos comportamentos que acompanham as emoções (Moré, 2015). Assim, é necessário prestar atenção à comunicação verbal e não verbal e, para isso, o investigador deve ser capaz de implementar as entrevistas de forma consciente, de modo a não se deixar envolver nas emoções e a tornar-se parcial.

4.2.1 Entrevistas

Podemos dividir os participantes em dois grupos, sendo que o primeiro diz respeito aos académicos entrevistados no sentido de obter uma visão geral de como a literacia para os *media* tem estado a ser trabalhada no ensino de jornalismo e de uma forma generalizada em ambos os países. Isto é, compreendeu-se que seria necessário incluir um olhar distanciado e imparcial. Assim, teve-se em atenção para que os académicos

entrevistados não lecionem e que não tenham qualquer vinculação com as instituições selecionadas para o estudo.

Em Portugal, os entrevistados na categoria de académicos foram Pedro Coelho, jornalista especializado em jornalismo de investigação, docente na Universidade Nova de Lisboa e com investigação sobre a formação académica de jornalismo. E, ainda, Maria José Brites, docente na Universidade Lusófona do Porto e coordenadora de projetos relacionados com a literacia para os *media*, que é um dos seus interesses de investigação, sobretudo a literacia para as notícias e a literacia cívica.

Em Espanha, uma das académicas entrevistadas foi Rosa García-Ruiz, que é docente na Universidad de Cantabria e trabalha com uma rede internacional, a Red Alfamed, onde se trabalha com muitos países de forma a melhorar a “alfabetização mediática” da cidadania em geral. Entrevistou-se também Pilar Sánchez-García, docente na Universidad de Valladolid, com uma linha de investigação tanto em Portugal como em Espanha sobre o ensino de jornalismo e os efeitos do Processo de Bolonha.

A escolha de entrevistar dois académicos por país diz respeito a perceber se há ou não convergência entre ambos e conseguir ter também um olhar mais profundo sobre o país, podendo compará-los com melhor clareza. Todos os académicos entrevistados estão ligados ao jornalismo, embora com direções diferentes de investigação, onde alguns se aproximam mais do ensino em jornalismo, enquanto outros estão mais voltados para a investigação da literacia para os *media*. Conseguimos, neste sentido, conjugar a perceção dos académicos nestes dois pontos. Os entrevistados neste âmbito estão representados na seguinte tabela, bem como a data e como foi realizada a entrevista:

Entrevistado/a	País	Área de Investigação	Data e Modo
Pedro Coelho	Portugal	Ensino de jornalismo	26/04/22 Remoto (via Zoom)
Maria José Brites	Portugal	Literacia para os <i>media</i>	03/05/22 Remoto (via Zoom)
Rosa García-Ruiz	Espanha	Literacia para os <i>media</i>	13/04/22 Remoto (via Zoom)

Literacia para os *media* como combate à desinformação

Pilar Sánchez-Garcia	Espanha	Ensino de jornalismo	22/04/22 Remoto (via Zoom)
----------------------	---------	----------------------	-------------------------------

Tabela 3 - Académicos entrevistados em Portugal e Espanha

Na tabela seguinte estão representados os cursos analisados neste estudo e os respetivos entrevistados, bem como a data e como foi feita a entrevista. No caso dos cursos onde há presença de UC específica em literacia para os *media*, entrevistou-se o docente da mesma, sendo que no caso do Instituto Politécnico de Setúbal a docente da UC coincide com a responsável do curso.

Instituição (curso)	País	Entrevistados	
		Coordenador/a	Docente UC
Univ. do Algarve (Licenciatura Ciências da Comunicação)	Portugal	Bruno da Silva	Ana Martins
		29/04/22 - Zoom	05/05/22 - Zoom
I. Politécnico de Setúbal (Licenciatura Comunicação Social)	Portugal	Lídia Marôpo	Lídia Marôpo
		20/04/22 - Zoom	20/04/22 - Zoom
I. Politécnico de Lisboa (Licenciatura Jornalismo)	Portugal	Anabela Lopes	N/A
		08/04/22 - Zoom	N/A
Univ. de Coimbra (Licenciatura Jornalismo)	Portugal	Inês Amaral	N/A
		12/04/22 - Zoom	N/A
Universitat Autònoma de Barcelona (<i>Grado</i> Jornalismo)	Espanha	Núria Solà	Cristina Rodríguez
		17/05/22 - Email	12/04/22 - Email
Universidad de Málaga (<i>Grado</i> Jornalismo)	Espanha	Bernardo Calderón	Francisco Martín
		29/04/22 - Email	18/05/22 - Zoom
Universidad de Navarra (<i>Grado</i> Jornalismo)	Espanha	María Martínez-Costa	N/A
		17/05/22 - Email	N/A
	Espanha	Roberto Arroyo	N/A

Literacia para os *media* como combate à desinformação

Universidad Complutense de Madrid (<i>Grado</i> Jornalismo)		04/05/22 - Zoom	N/A
--	--	-----------------	-----

Tabela 4 - Amostra das licenciaturas e *grados* analisados e respetivos entrevistados

Capítulo 5

Análise e discussão de resultados

O presente capítulo irá dividir-se em duas partes, uma primeira parte onde são abordadas as entrevistas aos académicos, como foi referido no capítulo das opções metodológicas, e numa segunda parte irá analisar-se as entrevistas aos coordenadores e docentes dos cursos em estudo, apresentados no respetivo subcapítulo.

5.1 Análise geral

Aqui apresentam-se e discutem-se os resultados gerais, dando uma base para a análise particular, isto é, a análise dos cursos em estudo e os seus respetivos planos de estudo. Nesta análise geral abordam-se quatro grandes temas das entrevistas aos académicos e ainda a correlação com uma parte das entrevistas aos coordenadores e docentes dos cursos em estudo. Além disso, faz-se ligação com o levantamento e análise dos planos de estudos dos *grados* de jornalismo em Espanha e das licenciaturas de jornalismo e similares em Portugal.

5.1.1 Definição de literacia para os *media*

A maioria dos entrevistados convergem na ideia de que a definição clássica de literacia para os *media*, que incide sobretudo na questão do acesso, já não suficiente, é necessário expandi-la.

Sabemos, e a pandemia mostrou-nos mais uma vez isso, que as questões do acesso continuam a ser questões a ter em consideração, pois há pessoas que não têm acesso e outras que têm acesso muito deficitário, mas há outras questões a ser consideradas.¹⁶

Maria José Brites dá preferência à terminologia “literacias críticas para os *media*”, referindo que esta que vai ao encontro do seu campo e realidades de trabalho. Como é exposto no segmento destinado à literacia para os *media* como meio de combate à desinformação, há uma procura em nomear o conceito a fim de dar relevância ao campo de trabalho de investigação. Maria José Brites explica que, à medida que fazia “trabalho de investigação com um cariz mais participativo com os jovens”, começou a pensar numa

¹⁶ Entrevista realizada a Maria José Brites.

definição que se prendesse com a importância de “pensarmos nas literacias de forma situada”.

Outro ponto de convergência entre os entrevistados é a visão da literacia para os *media*, que no caso das entrevistadas em Espanha é usado o termo “alfabetização mediática”, relacionada com o exercício da cidadania. Rosa García-Ruiz defende a alfabetização mediática como “uma forma de ser um cidadão ativo, participativo e crítico sobre o ambiente que nos rodeia”, onde se inclui a compreensão da informação que nos rodeia.

Também Pilar Sánchez-Garcia é apologista do foco na compreensão de “como este conteúdo nos afeta, de maneira individual e, por conseguinte, de como afeta a sociedade em geral”.

Saber como funcionam os *media*, aliado a um pensamento crítico, é algo mencionado, de forma geral, em todas as entrevistas, tal como também é verificado no decorrer da revisão de literatura. Maria José Brites frisa que “esta questão de pensarmos criticamente sobre” é fundamental:

Mas muitas vezes fica de fora e é curioso que mesmo nos projetos onde tenho estado envolvida, por norma, para os jovens o mais difícil é isso, como é que nós vamos refletir sobre (algo). É o que tenho sentido como o grande desafio.¹⁷

Já Pedro Coelho salienta que é importante “aprender a lidar com os *media* e com o potencial comunicativo dos *media*, mas sobretudo com o potencial aniquilador da comunicação que os *media* também têm”. Explica ainda que, devido à nova ordem comunicacional, “demo-nos conta da existência de um conjunto diverso de plataformas, nomeadamente não jornalísticas, que participam ativamente no processo comunicacional público”. Referindo-se em concreto às redes sociais, “onde dificilmente é possível haver um controlo superior”.

Há uma tutela direta, é o cidadão que se tutela a si próprio e que se limita ou não de acordo com a regra do bom senso individual. E, de facto, apesar da inúmera quantidade de mais valias das redes sociais e da forma como elas vieram também revitalizar o debate do espaço público, não podemos nunca omitir aquilo que elas têm de mais negativo, que está desde logo muito ligado à distorção da comunicação que elas muitas vezes promovem.¹⁸

¹⁷ Entrevista realizada a Maria José Brites.

¹⁸ Entrevista realizada a Pedro Coelho.

Importa ainda apresentar algumas menções dos docentes relativamente ao tema da definição da área da literacia para os *media* e a sua importância.

Para a professora Cristina Rodríguez, docente da UC específica em literacia para os *media* na Universitat Autònoma de Barcelona, a definição mais completa é a da UNESCO, explorada ao longo deste estudo, tal como a definição da Comissão Europeia, também referenciada por Cristina Rodríguez. Considera fundamental a “formação com competências mediáticas como a exigência de os fornecedores de informação (*media*, instituições, etc.) garantirem a qualidade da informação.”

Também María Martínez-Costa, coordenadora do *grado* de Jornalismo da Universidad de Navarra, nos diz:

A literacia mediática implica ter as ferramentas necessárias para poder aceder, compreender e analisar como funcionam os *media*, as plataformas e as tecnologias de informação. Com estas ferramentas é possível ter uma capacidade crítica em relação à informação que se consome e poder distinguir quando se trata de informação ideologicamente polarizada, informação falsa, informação descontextualizada ou informação proveniente de fontes falsas, etc.¹⁹

Roberto Arroyo, coordenador do *grado* de Jornalismo da Universidad Complutense de Madrid evidencia:

A literacia para os *media* não é só a parte de entender e de analisar aquilo que nos chega. Agora que temos a capacidade não só de ser recetor, mas também potenciais criadores e emissores de conteúdos, a literacia para os *media* ajuda-nos a compreender as mensagens, a analisar criticamente e também a sermos criadores destes conteúdos de uma forma mais responsável, ou seja, ajuda-nos também no desenvolvimento da sociedade.²⁰

Quanto à ideia da definição clássica já não ser suficiente devido a todas as possibilidades agora existentes, Francisco Martín, docente da UC específica na Universidad de Málaga, refere a alfabetização mediática como portadora de um conjunto de múltiplas características de outras literacias, “como a componente de análise analítica e crítica, que também esta presente na alfabetização informacional”. Considera que se confunde alfabetização mediática como um conjunto de todas as alfabetizações. “Além do pensamento crítico, é importante haver um comportamento com uma certa desconfiança

¹⁹ Entrevista realizada a María Martínez-Costa.

²⁰ Entrevista realizada a Roberto Arroyo.

positiva frente ao conteúdo mediático”. No sentido em que deve haver uma suscetibilidade positiva, “porque se ensinamos a cidadania na base da desconfiança, no pensamento negativo, criamos uma sociedade exageradamente desconfiada e mal pensante, é necessário desconfiar de uma perspetiva saudável”.

É aqui que entra a necessidade de desenvolvimento de competências (técnicas, críticas, criativas, etc.) no recurso aos meios de comunicação no dia-a-dia para responder a uma série de questões que se relacionam, no fundo, com o exercício da cidadania. Como explica Ana Martins, docente da UC específica na Universidade do Algarve:

Esta ideia da literacia mediática, que passa pela educação para os *media*, como um resultado que nunca é um resultado finalizado, mas um trabalho que é feito, por isso a própria Unesco a define como algo que se constrói ao longo da vida.²¹

Considera-a assim como um resultado de um trabalho de educação para os *media* necessária para todos os cidadãos, “não só pelo grande volume de informação de lidar para se tomar decisões no dia-a-dia, como também devido à pressão de tempo, que era um desafio dos jornalistas, mas agora os próprios cidadãos estão sujeitos a ela”.

É nesta linha que o coordenador do curso da Universidade do Algarve, acrescenta que a maneira como a sociedade em geral está cada vez mais exposta aos *media*, ficamos também cada vez mais sensíveis. Agora, com a questão do *prosumer*, de os cidadãos não serem apenas consumidores, mas também produtores, ou seja, a possibilidade de, além de consumir, também produzir, distinguir o que é verídico do que não é verificado é cada vez mais pertinente. Apesar de a importância da literacia para os *media* existir há muito tempo, hoje com a emergência dos novos *media*, esta necessidade veio a aumentar porque as possibilidades também aumentaram, “mas mesmo quando falamos da altura onde os *media* eram limitados à televisão, à rádio, etc., sempre houve essa necessidade de conseguirmos escrutinar e perceber as linguagens específicas” (Santos, 2022).

Tal como reforça a coordenadora do curso da Universidade de Coimbra, é impossível circunscrever a literacia para os *media* e de ignorar o contexto onde ela está, o contexto digital. “A literacia para os *media* tem vindo a progredir para uma lógica que se centra muito no pensamento crítico, portanto para a lógica das literacias cívicas e críticas”. Neste sentido, a literacia para os *media* não pode ser única e exclusivamente a lógica, por exemplo, da literacia informacional ou a lógica da literacia digital de um ponto de vista

²¹ Entrevista realizada a Ana Martins (UAlg).

puramente funcional. “Deve ser um chapéu para incluir as literacias cívicas e críticas que ajudam de facto a ler um mundo a partir dos *media* e sobretudo que ajudam a ler os *media*” (Amaral, 2022). Fornecer, desta forma, ferramentas, “não no sentido funcional, mas também ferramentas que dotam as pessoas de pensamento crítico para conseguirem ler os *media* e perceber para além dos textos, dos vídeos ou dos áudios, ou seja, dos conteúdos que lhes são apresentados”.

5.1.2 Breve diagnóstico de como a literacia para os *media* é trabalhada no ensino de jornalismo

Quando falamos de literacia para os *media* no ensino em jornalismo ou no exercício da profissão supõe-se que haja um nível bastante elevado, pois são desenvolvidas um conjunto de competências no ensino de maneira transversal, como se irá analisar de uma forma mais exaustiva nas entrevistas aos docentes.

Pilar Sánchez-Garcia salienta a dupla valência de no ensino em jornalismo o aluno ao formar-se neste campo enquanto futuro profissional que trabalha com os *media*, recebe também este ensino como indivíduo, como audiência. No entanto, aponta o que pode ser uma lacuna:

Os alunos poderiam ser, no futuro, os melhores mediadores ou professores de literacia para os *media* na sociedade, mas é algo que não estamos a fazer. Creio que os graduados em jornalismo, não só podem trabalhar em meios de comunicação social, mas também deveriam dar aulas em instituições para ensinar a sociedade como usar os *media*. Mas parece-me que esses programas não estão no ensino antes da universidade, porque os políticos não consideram uma disciplina e deveria ser. E os alunos de jornalismo deveriam formar-se como agentes da literacia para os *media*.²²

Para a também docente na Universidad de Valladolid, deveria existir um esforço maior em formar os futuros jornalistas para que estes ajudem a que audiência compreenda os *media* e a ser mais forte no acesso aos *media* diante de toda a desinformação. Defende ainda que a universidade tem aí um papel fundamental para ajudar a que sociedade seja mais crítica.

Não obstante, Pedro Coelho enfatiza que a missão social do jornalista é transversal e não está apenas ligada à questão da literacia para os *media*, mas, “por natureza, a missão do jornalista é uma missão social”. Nesta sequência, o jornalismo tenta promover, contribuir e proclamar o interesse público, esse é o mote. Neste sentido, o também

²² Entrevista realizada a Pilar Sánchez-Garcia.

professor na Universidade Nova de Lisboa rejeita a ideia de que o jornalista se deve tornar “educador das massas”, e é apologista de que o jornalista deve saber “como participar na formação da opinião pública, evitando, naturalmente, todas as distorções do ponto de vista da comunicação”. Desta forma, considera que é importante que o jornalista ajude o público a descortinar o que está por detrás de muitas mensagens jornalisticamente não filtradas:

A esse nível, creio que deve haver uma aliança absoluta entre o jornalismo e literacia para os *media*, no sentido em que o jornalista, enquanto agente ativo do processo comunicacional, deve conhecer a disciplina, deve conhecer as regras para poder transmiti-las e para poder interagir com elas.²³

Por seu lado, Maria José Brites considera igualmente essencial ver o trabalho do jornalista para além do exercício da sua profissão, devido ao seu papel crucial na literacia para os *media*:

Os jornalistas acham que o seu trabalho é escrever notícias e ninguém discorda disso, mas, no campo da educação para os *media*, continuam a ser atores ou deviam ser atores fundamentais nesta ligação às audiências e aos públicos do jornalismo.²⁴

No entanto, uma questão a ter em conta é a do imediatismo referido ao longo deste estudo, a pressão a que os jornalistas estão sujeitos que, como Maria José Brites defende, pode condicionar a concretização do objetivo referido acima. Considera que tem havido um investimento considerável nos últimos anos em trabalhar conteúdos relacionados com a literacia para os *media*, “quer em UC’s onde se possa trabalhar estes conteúdos, quer em UC’s mais específicas precisamente para a ligação entre o jornalismo e as literacias críticas”. Frisa que devido à área ter tido um crescimento a nível nacional, tem havido conseqüentemente um maior investimento a nível do ensino superior.

Pedro Coelho confessa não estar a acompanhar permanentemente a oferta curricular atualmente, no entanto realizou uma investigação recente onde avalia a presença da UC da reportagem nos cursos de jornalismo. O investigador refere que teve de realizar uma análise incisiva sobre todos os planos curriculares dos cursos de jornalismo/comunicação existentes em Portugal. Ainda que o foco tenha sido sobretudo a reportagem e, por isso, não estava concentrado no tópico aqui em estudo, afirma que, em 2010, a presença de UC’s específicas em literacia para os *media* “era praticamente

²³ Entrevista realizada a Pedro Coelho.

²⁴ Entrevista realizada a Maria José Brites.

inexistente”. Ainda assim, salienta que havia de facto algumas abordagens e alguns subtópicos dentro de outras UC’s.

Embora seja apologista do ensino nesta temática de forma transversal, o jornalista acredita que “era determinante que a disciplina de literacia para os *media* estivesse presente nos programas curriculares, desde logo no ensino básico, mas era fundamental, diria mesmo obrigatório, que estivesse presente nos planos de estudo dos cursos de jornalismo”.

Neste estudo, ao realizar-se o levantamento de 26 licenciaturas em jornalismo e comunicação em Portugal, percebe-se que a oferta não foi robustecida relativamente à presença de UC’s específicas. Enquanto no estudo de Pinto (2011), referido na revisão de literatura, foram detetadas três unidades curriculares especificamente direcionadas para a área da literacia para os *media*, no presente estudo foram identificadas cinco. Outra diferença diz respeito ao carácter destas UC’s, que no momento do estudo de Pinto (2011) uma das três UC’s era opcional e no presente todas as UC’s são obrigatórias.

Na tabela seguinte pode confirmar-se tal característica, onde se analisa a presença das UC’s em Portugal. Também se pode verificar que das três UC’s identificadas em 2011, atualmente, apenas uma delas se mantém, a da Licenciatura em Ciências da Comunicação na Universidade do Algarve. Já no que diz respeito à Universidade do Minho, que apenas continha um módulo na área da literacia para os *media* noutra UC, tem agora uma UC específica.

Instituição (licenciatura)	UC literacia para os <i>media</i> ano/semestre (carácter)	Estatuto
Universidade Beira Interior (Ciências da Comunicação)	×	Univ. Púb.
Universidade Coimbra (Jornalismo e Comunicação)	×	Univ. Púb.
Inst. Superior Ciências Sociais Políticas (Ciências Comunicação)	×	Univ. Púb.
Universidade Trás-os-Montes Alto Douro (Ciências Comunicação)	×	Univ. Púb.

Literacia para os *media* como combate à desinformação

Universidade Minho (Ciências Comunicação)	Literacia para os Media e Cidadania 3 ^o A 2 ^o S (Obrigatória)	Univ. Púb.
Universidade Porto (Ciências Com. Jorn. Assessoria e Mult.)	×	Univ. Púb.
Universidade Nova Lisboa (Ciências Comunicação)	×	Univ. Púb.
Universidade Autónoma Lisboa (Ciências Comunicação)	×	Univ. Priv.
Universidade Maia (Ciências Comunicação)	×	Univ. Priv.
Universidade Católica Lisboa (Comunicação Social e Cultural)	Literacia Mediática e Cidadania 1 ^o A 1 ^o S (Obrigatória)	Univ. Priv.
Universidade Católica Braga (Ciências Comunicação)	×	Univ. Priv.
Universidade Maia (Ciências Comunicação)	×	Univ. Priv.
Universidade Europeia (Ciências Comunicação)	Literacia para os Media 2 ^o A 2 ^o S (Obrigatória)	Univ. Priv.
Universidade Fernando Pessoa (Ciências Comunicação)	×	Univ. Priv.
Universidade Lusófona Humanidades e Tecnologia (Ciências Comunicação)	×	Univ. Priv.
Universidade Lusófona Humanidades e Tecnologia (Comunicação e Jornalismo)	×	Univ. Priv.
Universidade Lusófona Porto (Ciências Comunicação)	×	Univ. Priv.
Instituto Superior Miguel Torga Coimbra (Jornalismo)	×	Univ. Priv.
Escola Superior Comunicação Social (Jornalismo)	×	Polit. Púb.

Literacia para os *media* como combate à desinformação

Inst. Politécnico Bragança (Comunicação e Jornalismo)	×	Polit. Púb.
Escola Superior Educação Coimbra (Comunicação Social)	×	Polit. Púb.
Escola Superior Educação Leiria (Comunicação e Media)	×	Polit. Púb.
Escola Superior Educação Portalegre (Jornalismo e Comunicação)	×	Polit. Púb.
Escola Superior Educação Setúbal (Comunicação Social)	Educação para os Media e Gestão da Informação 1 ^o A 1 ^o S (Obrigatória)	Polit. Púb.
Escola Superior Tecnologia Abrantes/Tomar (Comunicação Social)	×	Polit. Púb.
Escola Superior Educação Viseu (Comunicação Social)	×	Polit. Púb.
Universidade Algarve (Ciências Comunicação)	Literacia dos Media 3 ^o A 1 ^o S (Obrigatória)	Polit. Púb.

Tabela 5 - Análise da presença de UC's específicas em literacia para os *media* em Portugal

Já em Espanha, apesar de terem sido levantados mais cursos, 38, todos eles exclusivamente de jornalismo e do nível de “grado”, apenas três deles contêm uma UC específica em literacia para os *media*, ou seja, “alfabetización mediática”, como se designa em Espanha. Destas três UC's, apenas num curso é de carácter obrigatório, como se pode analisar na tabela seguinte:

Instituição (grado)	UC literacia para os <i>media</i> ano/semestre (carácter)	Estatuto
Universidad R. Juan Carlos Madrid (Jornalismo)	×	Univ. Púb.
Universitat Autònoma de Barcelona (Jornalismo)	Comunicación, Educación y Alfabetización Mediática 3 ^o A e 4 ^o A (Opcional)	Univ. Púb.

Literacia para os *media* como combate à desinformação

Universitat de Vic (Jornalismo)	×	Univ. Púb.
Universidad de Valladolid (Jornalismo)	×	Univ. Púb.
Universidad de Extramadura (Jornalismo)	×	Univ. Púb.
Universidad del País Vasco (Jornalismo)	×	Univ. Púb.
Universidad de Sevilla (Jornalismo)	×	Univ. Púb.
Universidad de Laguna (Jornalismo)	×	Univ. Púb.
Universidad de Murcia (Jornalismo)	×	Univ. Púb.
Universitat Jaume I (Jornalismo)	×	Univ. Púb.
Unviersidad Complutense de Madrid (Jornalismo)	×	Univ. Púb.
Universitat Rovira i Virgili (Jornalismo)	×	Univ. Púb.
Universidad Miguel Hernández de Elche (Jornalismo)	×	Univ. Púb.
Universidad Carlos III de Madrid (Jornalismo)	×	Univ. Púb.
Universidad de Zaragoza (Jornalismo)	×	Univ. Púb.
Universidad de Santiago de Compostela (Jornalismo)	×	Univ. Púb.
Unviersidad de Málaga (Jornalismo)	Alfabetización Mediática 4ºA 2ºS (Opcional)	Univ. Púb.

Literacia para os *media* como combate à desinformação

Unverisitat Pompeu Fabra (Jornalismo)	×	Univ. Púb.
Universidad de Castilla (Jornalismo)	Alfabetización Mediática 1ºA 1ºS (Obrigatória)	Univ. Púb.
Universitat Ramon Llull (Jornalismo e Comunicação Corporativa)	×	Univ. Priv.
Universitat Internacional de Catalunya (Jornalismo)	×	Univ. Priv.
Universidad Europea Miguel de Cervante (Jornalismo)	×	Univ. Priv.
Universitat Abat Oliba CEU (Jornalismo)	×	Univ. Priv.
Universidad Francisco de Vitoria (Jornalismo)	×	Univ. Priv.
Universidad Europea del Atlántico (Jornalismo)	×	Univ. Priv.
Universidad Villanueva (Jornalismo)	×	Univ. Priv.
Universidad a Distancia de Madrid (Jornalismo)	×	Univ. Priv.
Universidad CEU San Pablo (Jornalismo)	×	Univ. Priv.
Universidad Nebrija (Jornalismo)	×	Univ. Priv.
Universidad Europea de Madrid (Jornalismo)	×	Univ. Priv.
Universidad Pontificia de Salamanca (Jornalismo)	×	Univ. Priv.
Universidad Católica de Murcia (Jornalismo)	×	Univ. Priv.

Universidad CEU Cardenal Herrera (Jornalismo)	×	Univ. Priv.
Universidad San Jorge (Jornalismo)	×	Univ. Priv.
Universidad de Navarra (Jornalismo)	×	Univ. Priv.
Escuela de Negocios y Dirección (Jornalismo)	×	Centro Adscrito Privado
Centro de Enseñanza Superior Alberta Giménez (Jornalismo)	×	Centro Adscrito Privado
Centro Universitario EUSA (Jornalismo)	×	Centro Adscrito Privado

Tabela 6 - Análise da presença de UC's específicas em literacia para os *media* em Espanha

Algo que se verifica em ambos os países é a aposta nas novas tecnologias presente em variadas UC's ligadas ao jornalismo e produção para o digital, audiovisual, multimédia, ciberjornalismo, etc. Deteta-se também a menção aos novos *media*, ainda que UC's com denominações de campos da literacia para os *media* são mais evidentes em Espanha, como a responsabilidade jornalística, ética digital, análise de audiências, etc. No entanto, estes são conteúdos que estão também integrados em variadas UC's em Portugal, contudo, em Espanha há mais espaço para introduzir outras denominações, pois os cursos em estudo têm mais um ano letivo do que as licenciaturas em Portugal. O que se verifica também numa maior presença de jornalismo especializado, como UC's de Jornalismo Cultural, Político, Económico, etc.

5.1.3 Medidas para combater a desinformação

Os novos *media* têm o lado positivo de dar voz a muitos coletivos, mas é igualmente necessário que estes sejam capazes de fazer um uso crítico. Para isso deve-se promover o uso adequado das redes sociais. Com a quantidade de informação que hoje circula, Rosa García-Ruiz afirma que “são os jornalistas que têm de tomar primeiro a responsabilidade de fazer boas práticas e o uso ético da informação para favorecer a luta contra a desinformação”. Apesar de se esperar esta capacidade por parte jornalista, que seja profissional, ético e responsável, a académica defende que o reforço nesta direção pode

ser um “modelo para as novas gerações, para que os jovens tenham determinadas ferramentas de *fact-checking*, de saber verificar a veracidade de informação”. Não obstante, a comprovação sempre foi parte integrante do jornalismo.

(...) com a quantidade de desinformação tão grande que nos rodeia, estamos obrigados a ensinar e formar os jornalistas sistemas de verificação e sistemas de análise de dados para saber interpretar. E isso creio que estamos a começar a fazer, está nos programas de estudo.²⁵

É da obrigação do jornalista que conheça ferramentas, técnicas formativas, tecnológicas e de critério informativo para diferenciar a informação, contudo Pilar Sánchez-Garcia salienta que deveria haver outro elemento para os preparar, que vai ao encontro do empenho individual:

Formar os alunos para que tenham um maior pensamento crítico, para que possam distinguir a informação que recebem. Mas como se pode aprender isso se não está em nenhuma disciplina? Isso aprende-se lendo, argumentando, estando a par da atualidade.²⁶

Tal como reforça Maria José Brites, hoje as competências de verificação podem ter dimensões muito distintas, que implicam uma aprendizagem por parte do próprio jornalista e “nomeadamente por parte do jornalista mais velho de como pesquisar informação online” (Brites, 2022). Neste sentido, Pilar Sánchez-Garcia defende que os alunos de jornalismo também necessitam desta alfabetização como audiência e de uma maneira transversal, com competências transversais “com disciplinas humanísticas que os ajudem a pensar, a formar e a desenvolver o equipamento intelectual” (Sánchez-Garcia, 2022).

A possibilidade de pesquisa pode ser mais ou menos automatizada, pode ser uma pesquisa que depende mais da própria pesquisa que o jornalista faz por si próprio ou pode implicar, por exemplo, o recurso a programas de verificação de imagens:

Mas em todo o caso, o jornalista deve primeiro verificar e depois publicar e não o contrário (...) as capacidades de pesquisa do jornalista hoje têm de incluir também capacidade reforçada de verificação de factos que traz consigo muitas outras dimensões.²⁷

Dando o exemplo das *deep fakes*, a também professora na Universidade Lusófona do Porto refere como é igualmente difícil para um jornalista verificar se está perante uma

²⁵ Entrevista realizada a Pilar Sánchez-Garcia.

²⁶ Entrevista realizada a Pilar Sánchez-Garcia.

²⁷ Entrevista realizada a Maria José Brites.

informação real ou uma informação não real. “E isto leva-nos muito além daquilo que já era a necessidade de os jornalistas verificarem antes desta era” (Brites, 2022).

Pedro Coelho também salienta como é determinante a disciplina de verificação, “é preciso que os estudantes de jornalismo tenham consciência da sensível matéria com a qual lidam diariamente”. Neste sentido, defende ser necessário tornar o jornalismo distintivo diante de todas as formas de comunicação que circulam na rede, de informação que não está filtrada e não tem o selo da credibilidade jornalística:

O que me parece determinante é que, em todos os países, incluindo Portugal, haja um contrato direto entre jornalistas, as marcas de referência e o público no sentido de estabelecer uma parceria direta de confiança e credibilidade entre os dois polos, o emissor e o recetor da mensagem.²⁸

5.1.4 Resumo geral do debate na academia sobre o ensino de jornalismo

Quanto ao que é debatido atualmente relativamente ao ensino do jornalismo e os seus programas, Pilar Sánchez-Garcia destaca a permanência do debate da teoria versus prática. Quando o ensino de jornalismo chegou às universidades introduziram-se disciplinas de áreas dentro das Humanidades e Ciências Sociais, como História, Filosofia, Antropologia, Sociologia, etc. À medida que havia mais investigação houve também mais disciplinas específicas de jornalismo e comunicação.

Pilar Sánchez-Garcia salienta dois fenómenos muito relevantes para a transformação do ensino de jornalismo: o processo de Bolonha, uma expressiva mudança académica em 2007/2008, e a mudança tecnológica. “Estas duas coisas juntas provocaram uma convergência formativa e tecnológica do setor que está a renovar os programas”. De acordo com o que é referido no capítulo do ensino de jornalismo, a académica defende que, no lado positivo, de forma geral, em todos os países há um esforço reunido em inserir UC's ligadas às tecnologias. Desta forma, “estamos a preparar os alunos para a realidade do mercado, mas sempre menos do que as empresas prefeririam, as empresas querem muita prática, que se saiba fazer tudo e que estejam preparados para trabalhar” (Sánchez-Garcia, 2022).

No entanto, com o processo de Bolonha, a licenciatura em Portugal passou a ter a duração de três anos e em Espanha quatro, quando anteriormente, regra geral, era de cinco anos em ambos os países. Devido a esta transformação, o conteúdo teórico sofreu

²⁸ Entrevista realizada a Pedro Coelho.

uma diminuição, numa altura em que o interesse em inserir as disciplinas práticas se intensificava. Optou-se assim por abdicar das tais disciplinas que, à partida, eram mais distantes do jornalismo e da comunicação, que no início do ensino de jornalismo eram comuns.

Cortou-se nas disciplinas menos relacionadas. Estamos a formar os jornalistas com muitas mais competências práticas, profissionais e técnicas, mas estamos a reduzir a formação própria do ensino superior, as Humanidades que dão pensamento crítico.²⁹

Para Pilar Sánchez-Garcia, o corte na formação humanística tem como consequência uma menor aposta no desenvolvimento de capacidade crítica e de compreensão da realidade.

Pedro Coelho, relativamente à discussão vigente entre teoria e prática, cita o autor Meditsch (1999), que nos diz que uma prática sem teoria fica “condenada a ser uma prática burra”. Para o jornalista, a técnica de escrever uma notícia é algo que se adquire com relativa facilidade e rapidez, mas “o que é verdadeiramente difícil é saber o que é notícia, e para saber o que é notícia é preciso conhecer um conjunto vasto de disciplinas” (Coelho, 2022). É por este motivo que descreve o jornalismo como uma disciplina tão complexa, pois lida diretamente com a complexidade do mundo.

Neste sentido, Pilar Sánchez-Garcia critica como se estruturam os programas curriculares, “de uma forma muito profissionalizante”, algo que antes se verificava sobretudo em Politécnicos, equivalentes a uma “formação profissional” em Espanha. Estas instituições sempre se diferenciaram do ensino universitário devido ao método de ensino ter uma forte vertente prática. “A Universidade é um lugar de elevado pensamento” (Sánchez-Garcia, 2022). Considera que cada vez mais se fomenta o entretenimento e a informação rápida. “E quando os meios de comunicação informam de uma maneira tão simples, não estão a formar sociedades críticas” (Sánchez-Garcia, 2022). Assim, Rosa García-Ruiz afirma que se devem formar novas metodologias e estratégias no ensino de jornalismo, e defende uma procura de cooperação entre profissionais de jornalismo com professores de comunicação, jornalismo e educação.

Não obstante, esta aposta tecnológica e digital é necessária nos cursos de jornalismo. Como noz diz Maria José Brites, por muito que se aprenda na tarimba da profissão, a aposta na prática é indiscutivelmente essencial. “Esta questão de aprender a pensar

²⁹ Entrevista realizada a Pilar Sánchez-Garcia.

criticamente pode ficar um pouco comprometida. E depois, há, por vezes, uma falta de conhecimento geral que também é negativa no exercício da profissão” (Brites, 2022).

Há quem não defenda que a tecnologia seja fator absolutamente determinante no jornalismo, como o académico Pedro Coelho:

É relevante, mas não tem, por exemplo, a relevância do mercado, que esse sim afeta e infeta diretamente o jornalismo. No caso das plataformas tecnológicas e em concreto as plataformas de distribuição, o jornalismo e o quadro de valores não mudam, o que altera é a adaptação à especificidade das plataformas.³⁰

Por seu turno, Maria José Brites afirma que o foco na questão técnica e a procura tecnológica é essencial. Contudo, com toda a discussão à volta disso, um debate que foi perdendo o fôlego foi relativamente ao jornalismo especializado.

Embora se nós pensarmos no especializado na parte técnica aí há uma grande importância, mas talvez essa prevalência seja mais diminuída no contexto temático, no tipo de jornalismo. A verdade é que fazer, por exemplo, jornalismo político é muito diferente de fazer jornalismo cultural ou agenda diária.³¹

5.2 Análise Particular

Este segmento dá lugar à análise e discussão dos resultados particulares, relativos aos cursos em estudo, duas licenciaturas com UC específica em literacia para os *media* e dois *grados* em Espanha também com esta característica. Contrastando assim com dois cursos em cada país sem UC específica em literacia para os *media*. De forma a complementar a análise dos planos de estudos com o foco de analisar a componente da literacia para os *media*, entrevistaram-se os coordenadores e docentes das UC's específicas quando é o caso. Além de se visar compreender o trabalho relativo à componente da literacia para os *media*, pretende-se abordar a evolução dos cursos, sobretudo relativamente à adaptação tecnológica.

5.2.1 Licenciatura em Ciências da Comunicação da Universidade do Algarve

A licenciatura em Ciências da Comunicação proporciona uma formação humanística e tecnológica nas facetas mais gerais da comunicação, incluindo a saída profissional de jornalismo. A Escola Superior de Educação e Comunicação (ESEC) pertence à

³⁰ Entrevista realizada a Pedro Coelho.

³¹ Entrevista realizada a Maria José Brites.

Universidade do Algarve (UAlg) e é uma instituição de ensino politécnico de caráter público. Bruno da Silva, atual diretor da licenciatura afirma que sendo um instituto politécnico, embora as disciplinas tenham um equilíbrio teórico-prático, “há uma certa tendência para a componente prática”. Apesar de reconhecer a necessidade da teoria, sublinha a importância de os alunos aprenderem a “dominar a linguagem audiovisual desde o início, até porque é comum que nas outras disciplinas de caráter mais teórico a apliquem quando lhes é solicitado a produção de vídeos, documentários, etc.” (Mendes da Silva, 2022).

A licenciatura contém uma unidade curricular cujo nome é Literacia dos Media, introduzida por Vítor Reia-Baptista. Assim, Bruno da Silva explica que Vítor Reia-Baptista foi um dos precursores dos estudos da literacia para os *media*, tanto em Portugal como na Europa. À medida que se ia consolidando a ideia de alcançar um nível de literacia para que os cidadãos possam estar mais bem preparados para lidar com as variadas vicissitudes que os *media* podem trazer, foi incluída uma UC neste campo.

A atual docente da UC, Ana Martins, explica que o conceito que esteve na génese desta UC foi o de “pedagogia dos *media*”. A docente explica que tem tentado atualizá-la, até porque a área dos *media* está igualmente em constante evolução. Contudo, não deixa de entender a visão de Vítor Reia-Baptista quando inseriu esta UC com a ideia de que os *media* tinham sempre efeitos pedagógicos. “Quando lidamos com os meios de comunicação há sempre um efeito de aprendizagem, nem que seja quanto à forma como nos relacionamos com os meios de comunicação” (Martins, 2022).

Desta forma, Bruno da Silva complementa que a UC está implantada há bastante tempo no curso, há pelo menos 10 anos. Considera relevante perceber até que ponto os alunos estão conscientes da importância da literacia para os *media* num curso de Ciências da Comunicação que “incide sobre três subáreas: comunicação social, comunicação empresarial e a comunicação cultural” (Mendes da Silva, 2022). A disciplina de literacia para os *media* é transversal às três.

Ana Martins diz-nos que o principal objetivo da UC é “convocar aquilo que foi o percurso ao longo do curso, as competências que foram adquiridas e pô-las em ação”. A UC é de caráter obrigatório e é lecionada no 1º Semestre do 3º Ano. “O que tentamos fazer é desenvolver o espírito crítico quanto ao que são as atividades que vão desempenhar enquanto futuros profissionais de comunicação” (Martins, 2022). Para além de uma primeira abordagem ao domínio da literacia para os *media*, dá-se também um contexto

“do que se tem vindo a desenvolver, o papel da UNESCO, as iniciativas europeias e os projetos existentes, ou seja, um estado da arte deste domínio que se tem vindo a consolidar” (Martins, 2022).

Posteriormente, é desenvolvido “um projeto de literacia mediática junto da comunidade, de forma autónoma, mas acompanhada” (Martins, 2022). O projeto permite “perceber na prática com que público estão a lidar e as dificuldades que têm”. Os alunos, por norma, trabalham com crianças, mas também já contactaram com outras audiências, sendo que já tiveram projetos com público sénior. É, no fundo, a “hipótese que eles têm de devolver um pouco à comunidade aquilo que aprenderam ao longo do curso” (Martins, 2022). A docente aponta a capacidade crítica como a competência mais importante:

Olhar para os meios de comunicação na sua função social, na função que desempenham na sociedade, não perdendo de vista as transformações e pressões a que os *media* estão sujeitos, nomeadamente os meios informativos, e também o papel que vão desempenhar enquanto profissionais.³²

Para Ana Martins tem sido bastante enriquecedor analisar que, depois de desenvolverem o projeto, os alunos compreendem com outra amplitude o papel que os *media* desempenham e a pertinência da literacia para os *media* na sociedade atual.

Além disso, Ana Martins acrescenta que os alunos deste curso já participaram num projeto que a docente integra, o “Academia da Leitura do Mundo: o jornalismo, a comunicação e eu” da academia da Fundação Calouste Gulbenkian. Este projeto é também coordenado pela ESCS, que estendeu o convite a outras universidades, como a UBI. Este ano letivo, os alunos desenvolveram um “mini projeto com os alunos do ensino secundário, criaram uma conta de Instagram, onde fizeram publicações durante um mês com desafios, jogos e conteúdos dedicados à literacia mediática” (Martins, 2022). Os conteúdos incluíram temas como a desinformação, as fontes de informação, etc.

5.2.2 Licenciatura em Comunicação Social do Instituto Politécnico de Setúbal

A licenciatura de Comunicação Social faz parte da oferta formativa do Instituto Politécnico de Setúbal (IPS), uma instituição de carácter público. O plano de estudos atual está em vigor desde o ano letivo 2014/2015 e integra uma UC especificamente direcionada para a literacia para os *media*, intitulada de Educação para os Media e

³² Entrevista realizada a Ana Martins (UAlg).

Gestão de Informação. Esta unidade curricular é lecionada no 1º Semestre do 1º ano e é de natureza obrigatória.

A docente responsável pela UC, Lídia Marôpo, é também coordenadora da licenciatura. Desta forma, tem uma dupla visão, enquanto docente e atual diretora do curso. Na sua investigação aborda temas relacionados com a literacia para os *media*, principalmente a relação entre crianças e jovens com os *media*.

Lídia Marôpo considera a existência da UC específica em literacia para os *media* importante na medida em que fornece bases importantes para o desenrolar do curso. Lecionou pela primeira vez a UC este ano letivo e afirma ter tentado atualizar o programa. A disciplina tem duas especificidades: “a educação para os *media* e a gestão de informação, duas áreas significativamente conectadas”.

Primeiramente, trabalha-se a base da literacia para os *media* incidindo sobre o que é, os fundamentos, o contexto da desordem de informação, o que isso implica e os diversos tipos de desinformação. “Contrapor um pouco o senso comum e complexificar mais esse debate” (Marôpo, 2022). Parte fundamental deste debate passa por tentar desvendar os interesses por detrás, como “o económico, a produção de conteúdos falsos para ganhar *clickbait*, mas muitas vezes não se reconhece um interesse político, os alunos não têm a perceção do quanto a desordem de informação tem afetado as democracias” (Marôpo, 2022).

Esta docente tem a perceção de que os alunos “chegam com um conhecimento muito superficial, têm dificuldades, por exemplo, em distinguir informação de opinião ou jornalismo de referência do jornalismo popular” (Marôpo, 2022). Recorre a determinados materiais, como o livro *Media Education Manifesto* de David Buckingham; o referencial da UNESCO, o *Manual para Educação e Treinamento em Jornalismo*; e ainda ferramentas que permitam desvendar fontes e notícias credíveis das não credíveis. Neste caso, “trabalho muito com ferramentas de um projeto chamado *News Literacy Project*, que tem várias ferramentas a que chamam de *checkology* e trabalho com sites de *fact-checking*” (Marôpo, 2022).

Lídia Marôpo afirma que, atualmente, tem como maior preocupação a “interseção do que chamamos de literacia para os *media* com a literacia digital, como é uma área que investigo tenho muita sensibilidade para ela e tento sempre discutir com os estudantes”. Com o objetivo de debater questões atuais, “tento também chamar à atenção dos

estudantes para estratégias do modo como funcionam as redes sociais, as redes sociais enquanto fonte de negócio, estratégias de produção de conteúdos, etc.” (Marôpo, 2022).

De forma a complementar com a literacia digital, o objetivo é “esclarecer o melhor possível este contexto digital baseado nos algoritmos, *big data*, como isso afeta o jornalismo e como afetou o negócio do jornalismo. Nos *media* sociais quem ganha são as redes sociais e não os jornais” (Marôpo, 2022). Já na parte da gestão de informação, incute-se como selecionar e avaliar a informação na Internet.

“É claro que várias outras disciplinas colaboram para este contexto da literacia mediática como um todo”, dando o exemplo da UC de Teoria da Imagem, onde se tenta “construir uma visão crítica sobre a produção da imagem, sobre o modo como as imagens circulam hoje e sobre o modo como as audiências as recebem, uma leitura crítica do ponto de vista estético da própria imagem” (Marôpo, 2022). Considera que tudo isto pode colaborar para uma maior reflexão crítica e, conseqüentemente, um maior nível de literacia para os *media*. Mesmo as outras disciplinas, sobretudo as de produção, “fazem um trabalho de literacia para os *media*, quando ajudam a distinguir os diversos géneros informativos de outras formas de comunicação” (Marôpo, 2022).

Lídia Marôpo evidencia também a exigência que hoje se assume diferente, de ter novas competências em dois âmbitos:

(...) tanto no âmbito das competências críticas, reflexivas, pois é muito mais difícil neste novo contexto discernir o credível do não credível. E também no âmbito de competências práticas, até há algumas décadas formávamos jornalistas para jornalismo de imprensa, rádio e televisão. Hoje, qualquer pessoa que se forma na área vai ter de possuir competências multimédia.³³

5.2.3 Licenciatura em Jornalismo da Escola Superior de Comunicação Social do Instituto Politécnico de Lisboa

A licenciatura em análise é lecionada na Escola Superior de Comunicação Social (ESCS) do Instituto Politécnico de Lisboa (IPL), uma instituição de carácter público. No que diz respeito ao plano de estudos atual, este encontra-se em vigor desde o ano letivo 2014/2015. Este curso não contém nenhuma UC específica em literacia para os *media*. No entanto, Anabela Lopes, coordenadora do curso, evidencia dois pontos importantes. Um deles, é o trabalho desenvolvido em determinadas UC's, como a de Desafios

³³ Entrevista realizada a Lídia Marôpo (IPS).

Contemporâneos de Jornalismo, Sociologia da Comunicação e Teorias do jornalismo, onde se faz “ligação com as teorias, em termos diacrónicos e históricos, mas também a sua análise crítica à luz de algumas questões, nomeadamente da literacia mediática” (Lopes, 2022). O objetivo é entender a razão de ser de “algumas teorias, papéis políticos, etc.”

A outra questão relevante é “não ficar apenas pelo plano de estudos e pelas UC’s” (Lopes, 2022). Neste momento, a ESCS integra o projeto, já aqui mencionado, financiado pela Fundação Calouste Gulbenkian (FCG), “Academia da Leitura do Mundo: o jornalismo, a comunicação e eu”, relacionado com a literacia para os *media*. O projeto, que está neste momento ativo, tem a duração de 36 meses, (2019-2022), e é liderado por Fernanda Bonacho, docente da ESCS.

(...) os alunos de jornalismo estão em contacto com vários alunos de várias escolas secundárias como condutores da discussão sobre os *media* e na elaboração de notícias com esses alunos, que não são alunos necessariamente vocacionados para a área de jornalismo.³⁴

Anabela Lopes considera importante que possam contribuir de alguma forma para “termos consumidores mais conscientes do consumo que estão a fazer, mais conscientes da diferença entre notícias e conteúdos falsos.” Ou seja, capacitar estes cidadãos que, possivelmente, não terão uma ligação aos estudos dos *media*, mas que serão consumidores dos *media*.

Já para a competência dos estudantes, potenciais jornalistas, é importante perceberem o outro lado. “Perceber, por exemplo, porque é que os jovens estão muitas vezes distanciados de determinadas temáticas” (Lopes, 2022). A docente defende que, por exemplo, a camada mais jovem, devido à falta de determinadas competências da parte da cidadania para compreender questões ditas *hard news*, “muitos órgãos de comunicação justificam irem por notícias mais leves e, às vezes, até sensacionalistas para atrair audiência”.

No entanto, discorda da ideia de que os jovens não estão interessados sobre questões importantes para a cidadania, como política. Considera sim que os jovens não estão muito interessados na questão partidária, etc. Uma prova disso é o seu interesse pelas questões ambientais. Desta forma, é necessário desenvolver estratégias para captar o

³⁴ Entrevista realizada a Anabela Lopes (ESCS).

interesse dos jovens para assuntos que são de cidadania, “mas têm de chegar aos jovens de outra forma, o que muitas vezes não é muito pensado nos *media*” (Lopes, 2022).

Assim, um dos aspetos que a coordenadora do curso vê com mais interesse relacionado com literacia para os *media* passa pela formação dos novos públicos. “Claro que não nos podemos esquecer daqueles que já existem, mas, pessoalmente interessa-me olhar para aquilo que é possível fazer num público infantojuvenil” (Lopes, 2022). Considera que, ainda que possam não ter resultados a curto prazo, fará a diferença a médio e longo prazo, por exemplo quando os jovens forem para cursos na área do Jornalismo ou Comunicação.

Anabela Lopes identifica como lacuna à entrada do curso a falta de diferenciação entre entretenimento e jornalismo. Na chegada à licenciatura, vê grandes diferenças entre os alunos quanto ao consumo de notícias. “Há perspetivas e sensibilidades diferentes.” Se uns já têm grande contacto com as notícias, “nomeadamente porque dentro da família há prática de, por exemplo, às refeições falar-se sobre assuntos do dia, e isso faz muita diferença nos perfis das pessoas que entram no curso, e eles confirmam isso” (Lopes, 2022). Há também quem só comece a ter mais contacto depois de entrar no curso.

Para a docente, o projeto no qual participam facilita a operacionalização de tudo o que aprendem ao longo do curso. Acrescenta também que no ano letivo 2020/2021 os alunos tiveram de produzir conteúdos em conjunto com os alunos do ensino secundário na UC Desafios Contemporâneos de Jornalismo. “Tem de ficar evidente o contributo como tutores, na forma como passaram a informação e o conhecimento. É também uma maneira de avaliarmos o conhecimento dos nossos alunos: na forma como conseguem transmitir o conhecimento adquirido” (Lopes, 2022).

Com uma forte componente prática, o plano de estudos sofreu uma mudança importante. Incluiu-se a ligação dos estudantes com jornalistas que já estão no mercado, onde exploram sobretudo o jornalismo multiplataforma e as potencialidades multimédia. “Isto possibilita o tal objetivo de chegar a públicos que, eventualmente, não tem tanto interesse nas notícias feitas de modo tradicional” (Lopes, 2022). Fazendo uso da criatividade para chegar a públicos que não são habituais consumidores de notícias.

Defendendo o cruzar de saberes, a docente salienta que na última reestruturação foi debatida a possibilidade de introduzir uma UC específica em literacia para os *media*, mas, por uma questão de opção de gestão interna, não se concretizou. “Há opções a fazer

e, portanto, a ideia é trabalhar a questão da literacia para os *media* em várias UC's” (Lopes, 2022). Sendo o curso de três anos e é uma instituição com a vertente prática muito assente, considera que há outras prioridades. Por fim, explica ainda que, sem ter feito uma grande reflexão:

(...) não sei se haverá uma grande vantagem em ter uma unidade curricular específica, porque muitos destes aspetos da literacia para os *media* estão também muito ligados à prática jornalística e à forma como ela se desenvolve e articula com outras áreas.³⁵

5.2.4 Licenciatura em Jornalismo e Comunicação da Universidade de Coimbra

A Universidade de Coimbra é uma instituição de carácter público. O plano de estudos atual da licenciatura Jornalismo e Comunicação, com a última acreditação em 2015, não contém nenhuma UC específica na área da literacia para os *media*. Sendo que a coordenadora do curso, Inês Amaral, considera que o tema é desenvolvido indiretamente, “nomeadamente em UC's obrigatórias que efetivamente tocam nessa questão, como Sociologia da Comunicação ou a própria produção noticiosa para os *media*”. Defende que a literacia para os *media* tem de estar na base de todas as UC's, sobretudo as mais direcionadas para o jornalismo.

Apesar de existir o referencial de educação para os *media* aplicado desde o pré-escolar até ao 12º ano, “infelizmente, a educação para os *media* ainda está aquém daquilo que precisa de vir a ser” (Amaral, 2022). Considera ainda que “a educação para os *media* não pode parar no 12º ano, devia ser incluída pelo menos nos cursos de ensino, pois a formação de professores nesta área é crucial” (Amaral, 2022).

Tal como Pedro Coelho referiu, a docente da Universidade de Coimbra considera que a tecnologia impacta o jornalismo, mas não é determinística. A nível dos planos de estudos do curso, a evolução da tecnologia foi o mote para os laboratórios práticos evoluírem, nomeadamente de produção noticiosa, produção radiofónica, televisiva, multimédia, etc. “Todas as unidades curriculares estão em permanente evolução e em permanente revolução, isto porque são constantemente atualizadas” (Amaral, 2022). Desta forma, apesar da tecnologia ter um impacto visível nas UC's, sobretudo as de carácter prático, não tem que ver apenas com as questões funcionais, mas sim com toda uma estrutura em que a vertente funcional também faz parte.

³⁵ Entrevista realizada a Anabela Lopes (ESCS).

A docente é apologista de conjugar “o saber com o saber fazer”, isto é, no fundo, a teoria com a prática. Onde esta dimensão pode ser notada é na participação regular na iniciativa 7 Dias com os Media, um encontro Nacional de Educação para os Media. “Aí há de facto um envolvimento maior e uma consciência muito maior do que são as literacias cívicas e críticas, e porque é que temos de ter pensamento crítico, questionar criticamente os *media* e aquilo que nos é apresentado” (Amaral, 2022).

Este curso tem uma estrutura diferente da esmagadora maioria dos cursos, pois não tem anos letivos, ou seja, as UC's são escolhidas pelos estudantes ao longo dos três anos. Existe assim a possibilidade de obter percursos distintos, pois os alunos podem escolher por que áreas enveredar ao longo do curso. “Podem frequentar cinco UC's de outros cursos ou de outras áreas científicas, sendo que se for de outro curso ficam com Menor, e se for de outra área científica ficam acreditadas como outra Concentração Complementar” (Amaral, 2022). Para além disso, ainda há a opção de fazer até quatro UC's de formação geral de qualquer faculdade da Universidade de Coimbra. O curso abrange assim uma oferta variada. Cabe mencionar que, há um ano, foi feita uma proposta de reformulação do curso, para este passar a ter mais UC's obrigatórias, sendo que irá passar a ter seis.

5.2.5 “Grado” em Jornalismo da Universidade Complutense de Madrid

É de realçar que os seguintes cursos em análise são correspondentes a *grados*. O nível de *grado* em Espanha equivale à licenciatura em Portugal, no entanto difere desta por ter mais um ano de duração.

A Universidad Complutense de Madrid (UCM) é uma instituição de carácter público que, segundo o site oficial da universidade, já transmite conhecimentos científicos para o exercício do jornalismo profissional desde 1971.

O curso de jornalismo não tem nenhuma UC em literacia para os *media* ou como é apelidado em Espanha “*asignatura*” específica em “alfabetización mediática” no plano de estudos. No entanto, Roberto Arroyo, coordenador do *grado*, diz-nos que, ao abordar o tema com outros professores, percebe que se introduz competências nesta área em várias UC's.

Não obstante, o docente considera que é uma UC em falta, pois, “não temos nenhuma direcionada a ajudar os estudantes a entender como receber informação, como analisá-

la e como aproveitá-la da forma mais responsável e crítica” (Arroyo, 2022). Reconhece como uma lacuna, porque apesar das variadas UC’s direcionadas para a criação de conteúdos, incluindo para os novos *media*, não há um trabalho efetivo na “criação de conteúdos com o seu componente crítico e de responsabilidade”. Roberto Arroyo afirma que, por vezes, tendem a criar conteúdos mais “*light*” ou de entretenimento e “não conteúdos de maneira profunda para gerar nos estudantes a capacidade de serem melhores cidadãos, melhores pessoas no mundo”. Desta forma, “sendo crítico, creio que falta introduzir esses novos conteúdos”, no âmbito da literacia para os *media*.

O docente considera que a ideia seria fazê-lo sobretudo de forma transversal, em todas as UC’s, mas, “não é essa a linha que temos seguido” (Arroyo, 2022). Salienta ainda que o tema está em discussão e observa-se uma divergência na opinião dos professores. No entanto, reforça que os docentes que, tal como ele, consideram que a literacia para os *media* é importante introduzem a disciplina de maneira pontual. “Mas falta desenvolvê-la de forma muito mais ampla” (Arroyo, 2022).

O coordenador deste curso tem a perceção de que os jovens ingressam com “capacidades criativas muito importantes para a criação de conteúdos”, destacando a forma como todos utilizam os *media* e as redes sociais para tal. “Talvez falte a visão crítica e responsável para essa criação de conteúdos. Saber que esses conteúdos podem causar dano ou que podem ter um carácter educativo muito superior ao objetivo inicial” (Arroyo, 2022).

Apesar de a capacidade criativa ser uma mais-valia e há que aproveitá-la. Roberto Arroyo reflete também sobre a questão da receção, onde salienta que “falta a parte de receção desta informação de forma mais analítica e crítica”. Sendo que esta componente é importante em toda a sociedade.

Os novos *media* mudaram o paradigma da comunicação e agora temos de entender os *media* de outra forma. Os antigos *media*, a imprensa escrita, a rádio e a televisão eram unidirecionais, éramos simplesmente recetores de informação, processávamo-la e a analisávamo-la, sendo que alguns recetores podiam fazê-lo de uma maneira mais crítica e outros simplesmente absorviam essa informação sem pensamento crítico.³⁶

³⁶ Entrevista realizada a Roberto Arroyo (UCM).

O docente mostra-se preocupado com a tendência de partilhar sem se fazer uma mera comprovação para verificar se se trata de desinformação, partilhando-se de maneira impulsiva e sem parar para refletir.

Ao longo dos anos, considera que os estudantes vão adquirindo essa capacidade crítica ao ler mais, sobretudo, ao fazerem leituras mais profundas. Afirma também que a “ferramenta” de *fact-checking* é extremamente necessária e, nesse sentido, comprometem-se a inserir esse tipo de conhecimento nas UC’s, ainda que se trate de forma pontual, pois não está devidamente integrado em nenhuma unidade curricular.

5.2.6 “Grado” em Jornalismo da Universidad de Navarra

De acordo com María Martínez-Costa, coordenadora do curso em estudo, os estudos de Jornalismo na Universidad de Navarra (UNAV), que é uma universidade privada, começaram no ano letivo de 1958/1959. Quanto ao atual plano de estudos do *grado* em Jornalismo, teve a sua mais recente modificação em 2015.

A docente concorda com a ideia já aqui exposta de que “a alfabetização mediática deve ser abordada em instâncias educacionais antes dos estudos universitários” (Martínez-Costa, 2022). Já nos estudos universitários, considera que é uma competência que deve ser transversal. Sendo que é também assim que vê as competências desenvolvidas entre os alunos deste curso e elenca as UC’s onde reconhece essa abordagem, são os casos de Estrutura dos Mercados de Comunicação, Teoria do Jornalismo, Opinião Pública, Sociologia, Comunicação Global, Comunicação Multimédia, Ética, Divulgação Científica e Relações com os Media. Apesar do curso não conter nenhuma UC em literacia para os *media*, evidencia ainda a relevância da aprendizagem em oficinas ou laboratórios mais práticos, como no âmbito de atividades realizadas por alunos na Rádio Universidade de Navarra.

Outro desenvolvimento importante na área da literacia para os *media* diz respeito a “projetos ou práticas específicas em UC’s que têm focado na alfabetização mediática alinhada com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) propostos pelas Nações Unidas” (Martínez-Costa, 2022). Os ODS dizem respeito a objetivos e metas a serem atingidos até 2030 no âmbito de uma agenda mundial adotada durante a Cúpula das Nações Unidas sobre o Desenvolvimento Sustentável em setembro de 2015. Contudo, a docente defende que é uma aprendizagem contínua:

Os futuros profissionais do jornalismo recebem conhecimento ao longo das suas carreiras e desenvolvem habilidades para fazer bom jornalismo: paixão pela verdade, respeito à dignidade das pessoas, bom uso de fontes e ferramentas investigativas, verificação de dados, domínio das tecnologias, domínio da redação e das narrativas jornalísticas, etc.³⁷

O jornalismo, pelo seu dever de servir o público, no sentido, como já aqui foi mencionado e como Mateus (2015) nos diz, de ter um compromisso com o público de lhe dar a informação da forma mais transparente possível e, como é evidente, procurar sempre a verdade. Por esse motivo, María Martínez-Costa salienta que se devem sempre procurar melhores práticas na forma de fazer chegar as mensagens, pois o acesso a informação credível é necessário para viver em uma democracia.

Tal como Roberto Arroyo, a docente denota que os alunos à chegada do curso são já “nativos digitais, ou seja, dominam o uso de algumas tecnologias e redes sociais para uso individual”. Já durante o curso, o objetivo é que “aprendam a dimensão pública que essas ferramentas têm e que desenvolvam uma capacidade crítica com o próprio trabalho, além de assumir o impacto que os *media* têm na sociedade e a responsabilidade de fazer bem o seu trabalho” (Martínez-Costa, 2022).

Relativamente a outro ponto aqui em discussão, de como a tecnologia revolucionou os programas de estudo, María Martínez-Costa enfatiza que “revolucionou os perfis, processos, ferramentas, narrativas, etc.”. Refere ainda como a multiplicação de canais “abriu novos campos para o exercício do jornalismo, dentro e fora dos *media*”. Considera relevante ter em conta que hoje, além dos *media*, os jornalistas gerem conteúdo, marcas e a reputação de várias organizações. “Além das narrativas tradicionais, atualmente, os jornalistas projetam e produzem documentários interativos e especiais *transmedia*, gerem redes e comunidades online. Impulsionam novos empreendimentos, como agências de verificação de factos, empresas de produção *transmedia*, e *startups de análise de dados*” (Martínez-Costa, 2022). Ou seja, as possibilidades de trabalho além do jornalismo, mas ligados ao mesmo, aumentaram, o que também se reflete no ensino.

5.2.7 “Grado” em Jornalismo da Universitat Autònoma de Barcelona

A Universitat Autònoma de Barcelona (UAB) é uma universidade pública situada em Espanha. Segundo o site oficial da UAB, a Faculdade de Ciências da Informação, à qual o *grado* em estudo pertence, abriu no ano letivo 1971/1972, surgindo robustecida após o

³⁷ Entrevista realizada a María Martínez-Costa (UNAV).

regime de Franco, com a abertura de estudos no ramo de jornalismo. Em 1992, a faculdade passou a ser a atual Faculdade de Ciências da Comunicação.

A coordenadora deste *grado*, Núria Simelio Solà, refere que o atual plano de estudos está em vigor desde o ano letivo 2019/2020. Como é diretora do curso desde o atual ano letivo não tem informação do que impulsionou a integrar uma UC específica em literacia para os *media*. Apenas que quando foi implementado o plano de estudos anterior, em 2010, a UC já existia.

Cristina Rodríguez, docente da UC específica na área da literacia para os *media*, diz-nos que se reconhece a necessidade de incluir uma UC específica como forma de “aprofundar o conhecimento e a sua aplicação”. Este conhecimento que é posto em prática ao realizarem um projeto educacional, ou seja, ligado à intervenção social no campo da educação para a comunicação e para os *media*, onde fazem o seu desenho e aplicação piloto. Para a docente, “uma vez que já tenham aprendido claramente os conceitos básicos, a melhor maneira de consolidá-los é colocando-os em prática” (Rodríguez, 2022). Explica ainda que os alunos consolidam a aprendizagem ao desenvolver o projeto desde a sua conceção inicial, pilotagem e avaliação aplicada com um grupo e ambiente real. São várias as entregas e a avaliação é contínua, e os alunos tendem a valorizar essa experiência de aprendizagem.

Na linha em que a importância de aprender literacia para os *media* deve ser vista como outras áreas, como matemática ou línguas, Cristina Rodríguez diz-nos que, atualmente, as competências neste âmbito são cruciais e devem ser trabalhadas desde cedo e ao longo da vida. Neste sentido, converge na ideia de que estes conteúdos deveriam ser tratados tanto antes como durante a licenciatura, ainda mais como futuros jornalistas, que “implica diretamente ter adquirido as competências derivadas da competência mediática, sobretudo no que se refere ao pensamento crítico e reflexivo” (Rodríguez, 2022). Esta é a componente que considera que deve ser mais trabalhada, aliás, é neste sentido que os alunos desenvolvem a aplicação de projetos educacionais, aplicando o “*learning by doing* de Dewey”, ou seja, aprender ao colocar os saberes em prática. Num contexto em constante mudança, o filósofo John Dewey apoia-se na ideia de que os problemas práticos e o ensino teórico devem andar de mãos dadas, tal como a democracia e a educação. Desta forma, o ensino e a educação estão interligados à comunidade e só podemos conhecer o mundo, o contexto, através da ação.

5.2.8 “Grado” em Jornalismo da Universidad de Málaga

O plano de estudos do *grado* em jornalismo na Universidad de Málaga (UMA), instituição de ensino superior pública em Espanha, está em vigor desde 2014. Bernardo Gómez Calderón, coordenador do curso, explica que desde aí que as novas tecnologias estão muito presentes no currículo. Além da temática das redes sociais e alfabetização mediática, trabalham com as TIC de uma forma transversal em todas as UC's, relativamente a exemplos que são tratados em sala de aula, bem como exercícios práticos que os alunos devem entender.

O docente afirma que o trabalho crítico relativo aos *media* tem sido praticado no curso praticamente desde o nascimento da Faculdade de Ciências da Comunicação, em 1992. No entanto, foi na última atualização do plano de estudos, em 2014, que pareceu oportuno “incluir uma UC sobre alfabetização mediática, dada a relevância que o conceito e sua práxis adquiriram na década anterior” (Calderón, 2022).

A UC intitulada de Alfabetización Mediática é lecionada por dois professores, Laura Lopez Romero, na parte mais relacionada com a teoria, que se articula com a prática lecionada por Francisco Martín.

No caso da componente mais prática, desenvolve-se um projeto educomunicativo direcionado para a mudança social, “é uma forma de reproduzir o conhecimento adquirido durante o curso com uma perspetiva profissional” (Calderón, 2022). Neste projeto, Francisco Martín diz-nos que os alunos pensam um público que considerem que tem de ser “alfabetizado mediaticamente por razões que considerem oportunas, como por exemplo emigrantes, crianças, adolescentes, idosos que não estão alfabetizados, mulheres que foram maltratadas, etc.”. Isto é, procuram e escolhem um público-alvo onde considerem necessário trabalhar esta temática no sentido de trazer um “saldo positivo para a mudança social na forma como usam os *media*” (Martín, 2022). Posteriormente entram em contacto com as entidades, como instituições e associações. “Propõe um projeto que não é levado a cabo, mas podia ser porque desenvolvem tudo para que possam implementar” (Martín, 2022).

Este docente considera igualmente importante contextualizar e consolidar a temática nos variados meios com a perspetiva comunicativa, como quando aborda “o podcast, a televisão, o audiovisual, etc.”. Não obstante, inclui um módulo específico onde aborda de forma mais completa a desordem informativa, onde apresenta projetos de alfabetização

mediática nacionais e internacionais, e recursos didáticos que podem usar no papel de educador mediático.

A melhor forma de alfabetizar a sociedade é na participação em projetos no âmbito da literacia para os *media*, por exemplo em projetos onde se criam conteúdos. “Nada é tão significativo quanto fazer” (Martín, 2022). O mesmo vale para os alunos deste curso ao porem as suas competências em prática, com a criação de projetos ou mesmo na criação de um programa de rádio ou um jornal. Francisco Martín defende que “trabalhar no meio é o que é estar verdadeiramente alfabetizado, não há melhor forma, porque se conhece todo o processo, desde a preparação até à difusão”.

Neste sentido, o aluno de jornalismo está mais formado do que qualquer cidadão nesta temática. O docente considera, por isso, que a melhor forma de alfabetizar a sociedade é ao fazer conteúdo em projetos como referido anteriormente, com a envolvência de profissionais ou futuros profissionais de jornalismo.

Apesar de reconhecer a importância da ferramenta de *fact-checking*, que “seguramente um aluno de jornalismo conhece”, a sua perceção é que ninguém verifica informação e, por isso, deve-se apostar na alfabetização. “Porque o *fact-checking* é uma prática que ninguém faz, nem o próprio jornalista tem tempo”. (Martín, 2022). Neste sentido, “é melhor estar alfabetizado e ter a intuição de saber se uma informação é boa ou não”. E quando se considera que não é boa é que então se pode entrar no campo da verificação.

O docente é ainda defensor da transversalidade, pois “a alfabetização mediática tem de estar presente em todas as UC’s” no ensino de jornalismo”. “Devia estar presente em todos os cursos, em todo o tipo de ensino, desde a primária” (Martín, 2022). Considerando que este trabalho não pode ser feito de forma completa no ensino superior, há a necessidade de alfabetizar nesta temática o quanto antes. No entanto, não concorda com uma disciplina específica no ensino primário ou secundário.

Já no ensino de jornalismo, é importante que haja uma UC específica por uma razão fundamental: “porque o jornalista pensa que apenas tem oportunidade de trabalhar em meios de comunicação” (Martín, 2022). No entanto, evidencia que o jornalista também pode trabalhar como *pedagogo* (educador) na área da literacia para os *media*. Defende ainda que esta vertente só se consegue pôr em prática com uma UC com um foco profissional e não apenas académico, ou seja, com uma UC que aborda o “ensino para se

Literacia para os *media* como combate à desinformação

ser um educador nos meios de comunicação, pois podem dedicar-se à educação mediática” (Martín, 2022).

Capítulo 6

Conclusão

Esta investigação reflete uma especial preocupação em articular a literacia para os *media* e o ensino de jornalismo a fim de combater a desinformação. O principal objetivo era responder à pergunta de fundo: Como é que os estudantes de licenciaturas de jornalismo e similares em Portugal e Espanha estão a ser preparados para combater a desinformação? Assim, procurou-se perceber, através da análise das estruturas curriculares e entrevistas a académicos e docentes responsáveis pelos cursos e unidades curriculares, se os futuros profissionais de comunicação e jornalismo têm um papel ativo neste campo, sobretudo numa perspetiva de poderem capacitar a sociedade para um uso mais consciente dos novos *media*.

Primeiramente, clarificam-se os dois grandes temas e conceitos estudados. Em relação à definição de literacia para os *media*, há várias terminologias que dizem respeito à componente estudada, a da fomentação do pensamento crítico e reflexivo no acesso aos *media*. Isto é, um alargamento da definição clássica. Assim, independentemente da terminologia usada, defendemos uma definição abrangente, que abarca a consciência crítica importante num contexto de cultura participativa.

Quanto à definição de desinformação, a posição é semelhante, no sentido em que se defende o uso de termos mais abrangentes, amplos e menos complexos. É também nesse sentido e devido à abertura para apropriações erradas que se rejeita o termo *fake news*. Neste estudo seguimos o que é proposto pela Comissão Europeia, designadamente optamos por usar o termo desinformação no lugar de *fake news*, precisamente pela sua natureza polissémica. Dito isto, podemos considerar desinformação como conteúdos comprovadamente falsos ou enganadores.

Mudámos de um paradigma de consumo passivo para uma participação ativa. Além da necessidade de se aproveitar as possibilidades que os novos *media* nos trazem, é desejável que exista uma capacidade redobrada de avaliar a informação com que o cidadão se confronta. É por isso que nesta investigação nos apoiamos na ideia relativa ao facto de as competências da literacia para os *media* não dizerem apenas respeito a competências voltadas para as questões técnicas e operativas. Além de ser importante

fazer chegar o acesso aos *media*, às novas tecnologias, ao maior número de pessoas, esta necessidade deve andar a par de uma educação e preparação crítica para tal.

A forma de combate da desinformação que circula nos novos *media* aqui em estudo é através da sua aliança com o jornalismo. Se, por um lado, contribui para a mitigação dos efeitos da desinformação na sociedade, na forma de capacitação do utilizador, por outro, também ajuda a recuperar a credibilidade do jornalismo, enfraquecida pela desinformação. Assim, tenta-se reestruturar o jornalismo pelo que o diferencia, salvaguardando os seus valores e sua missão social, pois, apesar da necessidade de gerar lucro financeiro, o jornalismo não se pode desvincular da necessidade de gerar, primeiramente, lucro social.

Neste sentido, estudou-se as estruturas curriculares das licenciaturas e *grados* que preparam os futuros jornalistas e profissionais de comunicação. A necessidade de, no caso de Portugal, analisar licenciaturas também direcionadas à área da comunicação, deve-se ao facto de não existir um grande conjunto de licenciaturas em jornalismo, como acontece em Espanha. Neste país, podemos verificar uma panóplia maior de cursos efetivamente de Jornalismo, ou seja, *grados*, que dizem respeito ao grau mais aproximado às licenciaturas em Portugal.

Para responder aos objetivos a que nos propusemos, foi crucial entrevistar os responsáveis pelos cursos em análise, fazendo relação com a análise dos mesmos. Entrevistaram-se responsáveis por quatro licenciaturas em Portugal e de quatro *grados* em Espanha. Sendo que a amostra foi dividida em cursos que contêm unidades curriculares específicas em literacia para os *media* e, nesse caso, entrevistaram-se também os docentes dessas unidades curriculares.

É inegável que a literacia para os *media* é intrínseca ao jornalismo e é, assim, uma base do ensino do mesmo. É da obrigação do jornalista que conheça ferramentas técnicas formativas, tecnológicas e de critério informativo para diferenciar a informação. Assim, o ensino destas competências verificar-se-á, à partida, em qualquer ensino de jornalismo de uma forma transversal. Contudo, algumas instituições decidem, além disso, apostar numa unidade curricular específica e importa perceber o motivo para tal integração.

O que verificámos é que, em alguns cursos, surge a necessidade de inserir uma unidade curricular na área da literacia para os *media*, dada a relevância que o conceito e sua práxis adquiriram ultimamente e como forma de aprofundar o conhecimento e a sua

aplicação. A incorporação de uma unidade curricular neste campo tem, por norma, ligação com o interesse de investigação na área dentro do corpo docente. Isto é, nas entrevistas percebemos que as criações das unidades curriculares foram impulsionadas por docentes que investigam em torno da literacia para os *media* e são, assim, mais suscetíveis para tal.

É necessário salientar um constrangimento referente à presença de unidades curriculares, pois analisar planos de estudos, que estão em constante adaptação, acaba por ser volátil. É também um dos motivos de nas entrevistas procurar-se perceber como é que as competências de literacia para os *media* são trabalhadas e postas em prática de uma maneira transversal e não apenas nas unidades curriculares específicas. Aliás, incluir uma unidade curricular nesta área não implica, necessariamente, que se trabalhe mais ou menos determinadas competências.

Debate-se ainda se é ou não benéfico ter uma unidade curricular, porque a área não se esgota ali. O que percebemos é que o facto de incluir uma unidade curricular dá uma maior abertura para integrar projetos onde é trabalhado este papel da transmissão de conhecimentos para a sociedade. Há também uma maior tendência em debater determinadas questões no espectro da literacia para os *media*. Sobre o que é, o que já foi feito e exploram-se ferramentas, por exemplo, de *fact-checking*.

Em Espanha, em ambos os *grados* com unidades curriculares em *alfabetización mediática* inclui-se projetos educomunicativos, onde o estudante participa na intervenção social no campo da literacia para os *media*. O que se opõe aos dois *grados* sem unidades curriculares na área. Contudo, no caso de Portugal, nas duas licenciaturas com unidades curriculares, apesar de se consolidarem com maior foco os conhecimentos na área, apenas numa delas, na Universidade do Algarve, se trabalha de forma regular com um projeto educomunicativo. É de frisar que na licenciatura da ESCS, que não contém unidade curricular específica, reflete-se uma especial preocupação e incorpora-se um projeto neste sentido. Portanto, não é algo linear. Ter uma unidade curricular não implica incluir um projeto na área, mas verifica-se uma maior disponibilidade para tal, pois há mais espaço para assuntos da área, que, por vezes, não são prioridade nos planos de estudos. Como vimos, há também outros fatores que influenciam a participação em projetos e/ou atividades em literacia para os *media*, como o interesse de investigação da parte dos docentes.

Contudo, ao verificar-se a presença de unidades curriculares, de forma genérica, Portugal parece destacar-se da Espanha. Apesar de terem sido levantados menos cursos em Portugal, 26 licenciaturas em jornalismo e comunicação, foram identificadas cinco unidades curriculares e todas de carácter obrigatório. E em Espanha, nos 38 *grados* de jornalismo, apenas três deles contêm uma unidade curricular específica em literacia para os *media*, ou seja, *alfabetización mediática*, mas apenas uma é de carácter obrigatório.

Ainda na análise geral dos planos curriculares, algo que se verifica em ambos os países é a aposta nas novas tecnologias. Apesar de em Espanha ser mais evidente a menção aos novos *media* e unidades curriculares com denominações de campos da literacia para os *media*, como a responsabilidade jornalística, ética digital, análise de audiências, etc. No entanto, estes são conteúdos que estão também integrados em várias unidades curriculares em Portugal. Não obstante, em Espanha há mais espaço para introduzir outras denominações, pois os cursos em estudo têm mais um ano letivo do que as licenciaturas em Portugal.

Por outro lado, dizendo respeito ao objetivo complementar de obter uma visão geral, imparcial e distanciada de como a literacia para os *media* é posta em prática no ensino de jornalismo, entrevistaram-se dois académicos por país com investigação na área do ensino de jornalismo ou em literacia para os *media*.

O que conseguimos identificar neste trabalho foi que a academia entende que devia haver um papel mais ativo na partilha da literacia para os *media* por parte do jornalista, pois é quem detém mais capacidades para efetivar essa transmissão. De modo geral, os académicos entrevistados frisam a importância do papel mediador que o jornalista pode ter, e que deveria haver um esforço maior em formar os futuros jornalistas para que estes ajudem a que audiência compreenda os *media* e a ser mais forte no acesso aos *media*, diante de toda desinformação que circula. O que vai ao encontro da missão social do jornalista e, desta forma, o jornalista ajuda o seu público a descortinar o que está por detrás de muitas mensagens jornalisticamente não filtradas.

Os académicos entrevistados referem que outra preocupação é o forte investimento na prática e nas tecnologias, mas, em contraposição, a diminuição das Humanidades e Ciências Sociais nos planos de estudos. Um dos motivos para isso é a questão do processo de Bolonha e a evolução tecnológica, mas a tecnologia exige também uma necessidade redobrada de fomentar o equipamento intelectual que se pode ver comprometido com a diminuição das Humanidades.

Assim, o ensino de jornalismo está preocupado em responder às necessidades do mercado com competências digitais. Contudo, os académicos debatem se a geração mais nova de jornalistas estará equipada para combater a desinformação a longo prazo, aproveitando as potencialidades que o jornalismo tem, como conhecimentos de produção e verificação. Isso acontece, em parte, com o equilíbrio entre a teoria e a prática. No entanto, o ensino de jornalismo tem procurado aprimorar competências que os responsáveis dos cursos afirmam já ser bastante fortes entre os alunos, são elas questões práticas e digitais.

Deste modo, os objetivos desta investigação foram cumpridos e as hipóteses confirmadas, sobretudo a que diz respeito à menor aposta na teoria, ligada à reflexão crítica, no ensino de jornalismo. Mas, além disso, também se incentivou o debate de como o ensino de jornalismo precisa de uma revisão em relação à literacia para os *media*, com o objetivo de ter um papel ativo no combate à desinformação e em recuperar a credibilidade do jornalismo. Os próprios entrevistados assumem que é algo que merece uma maior discussão e houve até docentes que partilharam a existência de debate antes da entrevista, de forma a perceberem como determinadas competências estão a ser trabalhadas e como poderiam ser amplificadas.

Independentemente de existir uma unidade curricular nos planos de estudos, a envolvimento dos alunos com a sociedade em projetos de transmissão de conhecimentos tem a dupla valência de trazer benefícios a longo prazo para a sociedade na compreensão dos *media* e no combate à desinformação. Mas é igualmente importante para os estudantes na forma de consolidação de conhecimentos, e na forma de reflexão sobre a realidade e o público que os rodeia.

Como trabalho futuro, seria interessante alargar a análise de projetos existentes na área da literacia para os *media* em todos os cursos existentes de jornalismo em Portugal, em paralelo com Espanha, e também incluir outros países. Seria também interessante estudar os projetos em si. Consideramos que, para atingir este objetivo do combate à desinformação através da literacia para os *media* no ensino de jornalismo, esta aposta deve estar interligada com o fortalecimento da área no ensino antes da universidade. Deve-se também contar com políticas públicas e a aposta no combate à desinformação nas plataformas digitais, através da Inteligência Artificial (IA). Apesar do jornalista ter elevados conhecimentos sobre os *media* e de produção para esse contexto, como humanos que são também lhes é difícil discernir o verídico do não verídico em

determinadas situações, como é o caso das *Deep Fakes*, onde o nível de aprimoramento é maior e também há maior dificuldade em fazer verificação. Assim, juntar os conhecimentos do jornalista à IA traria benefícios. Contudo, sem nunca deixar de lado a preocupação em preparar a sociedade, o possível público, a ser mais crítica, mas não imersa numa desconfiança desmedida.

Referências Bibliográficas

Alexander, J. C., Breese, E. B., & Luengo, M. (Eds.). (2016). *The crisis of journalism reconsidered*. Cambridge University Press.

Allcott, H., & Gentzkow, M. (2017). Social media and fake news in the 2016 election. *Journal of economic perspectives*, 31(2), 211-36.

Amaral, I. (2012). Participação em rede: do utilizador ao “consumidor 2.0” e ao “prosumer”.

Amaral, I., & Santos, S. J. (2019). Algoritmos e redes sociais: a propagação de fake news na era da pós-verdade. *As fake news ea nova ordem (des) informativa na era da pós-verdade*, 63-85.

Aroso, I. (2013). As redes sociais como ferramentas de jornalismo participativo nos meios de comunicação regionais: um estudo de caso. *Biblioteca Online de Ciências da Comunicação*.

Badrinathan, S. (2021). Educative interventions to combat misinformation: Evidence from a field experiment in India. *American Political Science Review*, 115(4), 1325-1341.

Baptista, J. P., & Gradim, A. (2022). A Working Definition of Fake News. *Encyclopedia*, 2(1), 632-645.

Bauman, Z. (2013). *Liquid modernity*. John Wiley & Sons.

Brites, M. J., Amaral, I., & Catarino, F. (2018). A era das “fake news”: o digital storytelling como promotor do pensamento crítico.

Brites, M. J., Amaral, I., & Silva, M. T. D. (2019). Literacias cívicas e críticas: refletir e praticar.

Broadbent, M. (2020). The Digital Services Act, the Digital Markets Act, and the New Competition Tool.

Buckingham, D. (2019). *The media education manifesto*. John Wiley & Sons.

Buckingham, D. (2013). *Media education: Literacy, learning and contemporary culture*. John Wiley & Sons.

Burgstahler, D., Richerzhagen, N., Englert, F., Hans, R., & Steinmetz, R. (2014, June). Switching push and pull: An energy efficient notification approach. In *2014 IEEE International Conference on Mobile Services* (pp. 68-75). IEEE.

Cagé, J. (2016). *Saving the media: Capitalism, crowdfunding, and democracy*. Harvard University Press.

Canavilhas, J. (2004). Os jornalistas portugueses e a internet. *Biblioteca On-line de Ciências da Comunicação*.

Canavilhas, J. (2009). Ensino do jornalismo: o digital como oportunidade. *Actas do Seminário “JORNALISMO: Mudanças na Profissão, Mudanças na Formação”*., 49-56.

Canavilhas, J. (2010). Do gatekeeping ao gatewatcher: o papel das redes sociais no ecossistema mediático. In *Trabalho apresentado no II Congresso Internacional de Comunicación* (Vol. 3).

Carlomagno, M. C., & da Rocha, L. C. (2016). Como criar e classificar categorias para fazer análise de conteúdo: uma questão metodológica. *Revista Eletrônica de Ciência Política*, 7(1).

Coelho, P. M. R. S. (2014). A formação académica para o jornalismo do século XXI: sobre questões de prática e técnica Jornalismo e mercado - os novos desafios colocados à formação.

Coelho, P., & da Silva, M. T. (2018). O lucro social e financeiro do jornalismo de investigação. *Media & Jornalismo*, 18(32), 73-94.

Correia, J. C. (2010). Novos jornalismo e vida cívica: limites e possibilidades do «jornalismo deliberativo». *Cidadania Digital*, 71-100.

Correia, J. C., Jerónimo, P., & Gradim, A. (2019). Fake news: emotion, belief and reason in selective sharing in contexts of proximity. *Brazilian Journalism Research*, 15(3), 590-613.

De Cock Buning, M. (2018). *A multi-dimensional approach to disinformation: Report of the independent high level group on fake news and online disinformation*. Publications Office of the European Union.

Delmazo, C., & Valente, J. C. (2018). Fake news nas redes sociais online: propagação e reações à desinformação em busca de cliques. *Media & Jornalismo*, 18(32), 155-169.

De Souza, C. E., & Santaella, L. (2021). Deepfakes na perspectiva da semiótica. *TECCOGS: Revista Digital de Tecnologias Cognitivas*, (23).

Dias, C. P. (2021). Desinformação em contexto nacional e europeu.

Díaz-Campo, J., & Segado-Boj, F. (2015). Journalism ethics in a digital environment: How journalistic codes of ethics have been adapted to the Internet and ICTs in countries around the world. *Telematics and informatics*, 32(4), 735-744.

Esteves, T. F. M. (2016). *Literacia para os media-Media Lab, um projecto do Diário de Notícias*.

Fernandes, B. R. D. (2011). *A Teoria Clássica do Gatekeeper e do Newmaking Na rádio: O Caso da RDP* (Universidade da Beira Interior (Portugal)).

Ferreira, G. B. (2018). *Sociologia dos Novos Media*. Covilhã: LabCom.IFP.

Ferreira, S. (2016). *O impacto da internet no jornalismo: Mudanças nas rotinas jornalísticas*.

Forgas, J. P., & Baumeister, R. (Eds.). (2019). *The social psychology of gullibility: Conspiracy theories, fake news and irrational beliefs*. Routledge.

Fowler-Watt, K., & McDougall, J. (2019). Media literacy versus fake news: fact checking and verification in the era of fake news and post-truths. *Journalism Education: The Journal of the Association for Journalism Education*, 8(1), 59-68.

Frau-Meigs, D. (2012). Transliteracy as the new research horizon for media and information literacy. *Media Studies*, 3(6).

Literacia para os *media* como combate à desinformação

Gillmor, D. (2006). *We the media: Grassroots journalism by the people, for the people*. " O'Reilly Media, Inc."

Grizzle, A., Wilson, C., Tuazon, R., Cheung, C. K., Lau, J., Fischer, R., ... & Gulston, C. (2021). Media and information literate citizens: think critically, click wisely!.

Harari, Y. N. (2018). *21 Lessons for the 21st Century*. Random House.

Heuer, W. (2018). The Temptations of Lying. *RUSSIAN SOCIOLOGICAL*, 25.

Hobbs, R. (2017). *Create to learn: Introduction to digital literacy*. John Wiley & Sons.

Ireton, C., & Posetti, J. (2019). Jornalismo, fake news & desinformação: manual para educação e treinamento em jornalismo. *Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura–UNESCO*.

Itagiba, G. (2017). Fake news e Internet: esquemas, bots e a disputa pela atenção. *ITS*.

Janke, R. W., & Cooper, B. S. (2017). *News literacy: helping students and teachers decode fake news*. Rowman & Littlefield.

Jenkins, H. (2006), *Convergence Culture – Where Old and New Media Collide*, New York: New York University Press.

Jenkins, H. (2009). *Confronting the challenges of participatory culture: Media education for the 21st century* (p. 145). The MIT Press.

Kapantai, E., Christopoulou, A., Berberidis, C., & Peristeras, V. (2021). A systematic literature review on disinformation: Toward a unified taxonomical framework. *New media & society*, 23(5), 1301-1326.

Le Masurier, M. (2015). What is slow journalism?. *Journalism practice*, 9(2), 138-152.

Lessenski, M. (2021). Media Literacy Index 2021. Double Trouble: Resilience to Fake News at the Time of Covid-19 Infodemic. Open Society Institute.

Marinho, S., & Sánchez-García, P. (2020). Historia de la enseñanza del Periodismo en España y Portugal: una línea de tiempo con paralelismos y contrastes. *Cuadernos. info*, (47), 138-161.

Mateus, C. J. T. S. (2014). *A Utilização das Redes Sociais pelos Jornalistas Portugueses: Novos desafios éticos e deontológicos para a profissão*.

McBrayer, J. P. (2020). *Beyond fake news: Finding the truth in a world of misinformation*. Routledge.

Mcdougall, J. (2019). Media literacy versus fake news: Critical thinking, resilience and civic engagement. *Media studies*, 10(19), 29-45.

Meditsch, E. (1999). Crescer para os lados ou crescer para cima: o dilema histórico do campo acadêmico do jornalismo. Disponível em: <http://bocc.ufp.pt/pag/meditsch-eduardo-dilema-historico-jornalismo.pdf>

Meel, P., & Vishwakarma, D. K. (2020). Fake news, rumor, information pollution in social media and web: A contemporary survey of state-of-the-arts, challenges and opportunities. *Expert Systems with Applications*, 153, 112986.

Miranda, J., Fidalgo, J., & Martins, P. (2021). Jornalistas em tempo de pandemia: Novas rotinas profissionais, novos desafios éticos. *Comunicação e Sociedade*, (39), 287-307.

Molina, M. D., Sundar, S. S., Le, T., & Lee, D. (2021). “Fake news” is not simply false information: A concept explication and taxonomy of online content. *American behavioral scientist*, 65(2), 180-212.

Moré, C. (2015). A “entrevista em profundidade” ou “semiestruturada”, no contexto da saúde Dilemas epistemológicos e desafios de sua construção e aplicação. *CIAIQ2015*, 3.

Morris, K., & Yeoman, F. (2021). Teaching Future Journalists the News: The Role of Journalism Educators in the News Literacy Movement. *Journalism Practice*, 1-18.

Newman, N., Fletcher, R., Schulz, A., Andi, S., Robertson, C. T., & Nielsen, R. K. (2021). Reuters Institute digital news report 2021. *Reuters Institute for the study of Journalism*.

Newman, N., Fletcher, R., Robertson, C. T., Eddy, K., & Nielsen, R. K. (2022). Reuters Institute Digital News Report 2022.

Nygren, T., Guath, M., Axelsson, C. A. W., & Frau-Meigs, D. (2021). Combatting visual fake news with a professional fact-checking tool in education in France, Romania, Spain and Sweden. *Information*, 12(5), 201.

Padilha, R., Theóphilo, A., Andaló, F. A., Vega-Oliveros, D. A., Cardenuto, J. P., Bertocco, G., ... & Rocha, A. (2021). A Inteligência Artificial e os desafios da Ciência Forense Digital no século XXI. *Estudos Avançados*, 35, 113-138.

Pereira, E., Puga, P., & Azevedo, F. (2019). A Desinformação-Contexto europeu e nacional. Lisboa: ERC-Entidade Reguladora para a Comunicação Social.

Pinto, M. (2004). O ensino e a formação na área do jornalismo em Portugal: “crise de crescimento” e notas programáticas. *Comunicação e Sociedade*, 5, 49-49.

Pinto, M., Pereira, S., Pereira, L., & Ferreira, T. D. (2011). Educação para os Media em Portugal: experiências, actores e contextos.

Pinto, M. (2015). Formação em Jornalismo: o Essencial e o Acessório.

Ponte, C., & Vieira, N. (2008). Crianças e Internet, riscos e oportunidades. Um desafio para a agenda de pesquisa nacional. In *Comunicação e Cidadania. Actas do 5º Congresso da SOPCOM* (pp. 2732-2741).

Portela, P. (2019). Introdução aos estudos de audiência.

Reis, A. I., Jerónimo, P., Zamith, F., & Bastos, H. (2019). Ameaças ao Ciberjornalismo: Atas do VI Congresso Internacional de Ciberjornalismo.

Ribeiro, E. A. (2008). A perspectiva da entrevista a investigação qualitativa.

Ribeiro, N. (2018). O Ensino do Jornalismo-Um desafio para as universidades e para os jornalistas. *Mediapolis—Revista de Comunicação, Jornalismo e Espaço Público*, 3, 93-102.

Ribeiro, K., Pizza, J., & de Almeida, J. F. (2018). A cultura da gratuidade e seus efeitos no Jornalismo, na propaganda e na produção de conteúdos digitais. *In Revista | ISSN: 1980-6418*, 9, 15-31.

Richardson, N. (2017). Fake news and journalism education. *Asia Pacific Media Educator*, 27(1), 1-9.

Sá, A. (2002). Media, mass media, novos media e a crise da cidadania. *I Novos Media e Cidadania*, 5.

Sádaba, C., & 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.

Sánchez-García, P., & Marinho, S. (2016). La formación digital en los programas de periodismo de España y Portugal. *Andamios*, 13(31), 339-361.

Santos, F., Jerónimo, P. (2022). Literacia para os media: análise da formação dos jornalistas. DIGIT-ALL 2022, o Congresso Internacional de Novas Narrativas na Sociedade Digital. Disponível em: <https://digit-all.org/ponencia/literacia-para-os-media-analise-da-formacao-dos-jornalistas/>

Sastre, A., & de Carvalho, J. M. (2018). A Estratégia do fact-checking como ferramenta de combate a fake news no cenário do Jornalismo pós-industrial: A experiência brasileira.

Scolari, C. A. (2018). Teens, media and collaborative cultures: exploiting teens' transmedia skills in the classroom.

Seixas, R. (2019). A retórica da pós-verdade: o problema das convicções. *Revista Eletrônica de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação*.

Shu, K., Bhattacharjee, A., Alatawi, F., Nazer, T. H., Ding, K., Karami, M., & Liu, H. (2020). Combating disinformation in a social media age. *Wiley Interdisciplinary Reviews: Data Mining and Knowledge Discovery*, 10(6), e1385.

Sousa, J. P. (2008). Uma história breve do jornalismo no Ocidente. *Jornalismo: história, teoria e metodologia da pesquisa*. Porto: Edições Universidade Fernando Pessoa, 12-93.

Spinelli, E. M., & de Almeida Santos, J. (2018). Jornalismo na era da pós-verdade: fact-checking como ferramenta de combate às fake news. *Revista Observatório*, 4(3), 759-782.

Spinelli, E. M., & de Almeida Santos, J. (2019). Saberes necessários da educação midiática na era da desinformação. *Revista Mídia e Cotidiano*, 13(3), 45-61.

Tandoc Jr, E. C., Lim, Z. W., & Ling, R. (2018). Defining “fake news” A typology of scholarly definitions. *Digital journalism*, 6(2), 137-153.

Villi, M., & Picard, R. G. (2019). Transformation and innovation of media business models. *Making media. Production, practices, and professions*, 121-131.

Vo, N., & Lee, K. (2018). The rise of guardians: Fact-checking url recommendation to combat fake news. In *The 41st international ACM SIGIR conference on research & development in information retrieval* (pp. 275-284).

Vosoughi, S., Roy, D., & Aral, S. (2018). The spread of true and false news online. *science*, 359(6380), 1146-1151.

Wardle, C. (2017). Fake News. It's Complicated. First Draft News. Disponível em: <https://firstdraftnews.com/fake-news-complicated/>

Wardle, C., & Derakhshan, H. (2017). Information disorder: Toward an interdisciplinary framework for research and policymaking.

Wardle, C., & Derakhshan, H. (2018). Thinking about ‘information disorder’: formats of misinformation, disinformation, and mal-information. Ireton, Cheryl; Posetti, Julie. *Journalism, ‘fake news’ & disinformation*. Paris: Unesco, 43-54.

White, D. M. (1950). The “gate keeper”: A case study in the selection of news. *Journalism quarterly*, 27(4), 383-390.

Apêndices

Guiões para as entrevistas semiestruturadas

1. Entrevistas aos académicos de Portugal ou Espanha

Pergunta de Investigação nº1: Como define literacia para os *media*?

Pergunta de Investigação nº2: Que diagnóstico faz à forma como as licenciaturas ou *grados* em jornalismo e similares de Portugal/Espanha estão a trabalhar a literacia para os *media*? (O que poderia ser melhorado?)

Pergunta de Investigação nº3: Que dimensões da literacia para os *media* considera mais importantes de aplicar no ensino de jornalismo e porquê?

Pergunta de Investigação nº4: De que forma se podem preparar os futuros jornalistas para terem um papel ativo no combate à desinformação?

Pergunta de Investigação nº5: O que está em atual debate na académica sobre a formação de jornalistas e os seus currículos?

2. Entrevistas aos diretores das licenciaturas ou *grados* que não têm unidades curriculares específicas em literacia para os *media*

Pergunta de Investigação nº1: Como define literacia para os *media*?

Pergunta de Investigação nº2: Como é que os alunos do curso x estão a ser preparados na área da literacia para os *media*? Como é que os objetivos relacionados com esta temática são desenvolvidos e em que unidades curriculares é mais evidente?

Pergunta de Investigação nº3: Quais as mudanças no plano de estudos com os novos *media* e as novas tecnologias? (Porque nunca foi inserida uma unidade curricular específica na área da literacia para os *media*?)

3. Entrevistas aos diretores das licenciaturas ou *grados* que têm unidades curriculares específicas em literacia para os *media*

Pergunta de Investigação nº1: Como define literacia para os *media*?

Pergunta de Investigação nº2: Como é que os alunos do curso x estão a ser preparados na área da literacia para os *media*? Como é que os objetivos relacionados com esta temática são desenvolvidos? (Porque é que foi considerado necessário trabalhar a área através de uma unidade curricular específica?)

Pergunta de Investigação nº3: Quais as mudanças no plano de estudos com os novos *media* e as novas tecnologias?

4. Entrevistas aos docentes das unidades curriculares específicas em literacia para os *media*

Pergunta de Investigação nº1: Como define literacia para os *media*?

Pergunta de Investigação nº2: Por que é importante trabalhar a componente da literacia para os *media* numa unidade curricular específica?

Pergunta de Investigação nº3: Quais são as principais competências desenvolvidas nessa unidade curricular, como são trabalhadas e postas em prática?