



VI CONGRESSO

LITERACIA, MEDIA E CIDADANIA

Transição Digital e Políticas Públicas

Livro de Atas do 6.º Congresso

Fernanda Bonacho (Org.)



GRUPO INFORMAL SOBRE
LITERACIA MEDIÁTICA

ORGANIZAÇÃO



MEDIA PARTNERS



APOIOS



**VI Congresso Literacia, *Media*
e Cidadania
Transição Digital e Políticas
Públicas**

**VI Congresso Literacia, *Media*
e Cidadania**
**Transição Digital e Políticas
Públicas**

Fernanda Bonacho (Org.)

TÍTULO

VI Congresso Literacia, Media e Cidadania Transição Digital e Políticas Públicas

ORGANIZAÇÃO

Fernanda Bonacho (Org.)

EDITOR

Instituto Politécnico de Lisboa

COLECÇÃO

Estudos e Reflexões

DIREÇÃO

Fernanda Bonacho (GILM/ESCS)

EXECUÇÃO GRÁFICA

Gráfica 99

© Instituto Politécnico de Lisboa, 2024



**POLITÉCNICO
DE LISBOA**

POLYTECHNIC
UNIVERSITY
OF LISBON

Todos os direitos reservados

Dezembro de 2024

ISBN 978-989-35749-6-6

DOI <https://doi.org/10.34629/ipl.sp.ebook.005>

DEP. LEGAL N.º 541060/24

TIRAGEM Print on demand

ÍNDICE

Introdução	11
------------------	----

Parte I

Understanding and Improving Information Integrity: a Multi-stakeholder approach.....	17
---	----

Sherry Aldis

Media Literacy: challenges for public policies	21
--	----

Maria Donde

Parte II – Sessões Plenárias

Shifting Paradigms for Media Literacy: Challenges and Choices in Media Literacy Education.....	29
---	----

Belinha de Abreu

Desinformação e infodemias: o papel da Literacia Mediática	33
--	----

Vítor Tomé

Literacia Mediática: desafios para as políticas públicas	37
--	----

Pedro Braumann

Transição digital na educação e na Literacia Mediática	39
--	----

Manuela Pargana

Parte III – Sessões Paralelas

Automação e literacia mediática: os casos da <i>Maldita.es</i> e do <i>Contra Fake</i> (Lusa)	47
<i>Florence de Oliveira</i> <i>Adriana Gonçalves</i> <i>Luísa Torre</i>	
Letramento científico e Letramento Midiático Crítico: aproximações frente aos desafios da contemporaneidade.....	73
<i>Erasmio Moises dos Santos Silva</i> <i>Agnaldo Arroio</i>	
A Literacia Mediática face ao Discurso de Ódio: perspetivas de prevenção e de combate nas esferas da Informação e da Cidadania.....	97
<i>Ana Catarina Bruno</i> <i>Luís Miguel Cardoso</i>	
A imersão do jornalista na formação de jornalismo em escolas: projeto-piloto de literacia para as notícias para crianças	117
<i>Ana Cátia Ferreira</i>	
Literacia do <i>big data</i> : uma revisão integrativa da literatura e diretrizes para futuras investigações	139
<i>Ana Kubrusly</i> <i>Susana Batista</i> <i>Lidia Marôpo</i>	
Technology Sovereignty in Times of ChatGPT: New Challenges for Digital Literacy	169
<i>Caja Thimm</i>	
Cadernos Temáticos Cultura de Fãs: proposta de promoção da literacia midiática.....	185
<i>Gabriela Borges</i> <i>Daiana Sigiliano</i>	
Crianças e ecrãs digitais: efeitos pós-pandemia e a mediação familiar em famílias de diferentes nacionalidades.....	205
<i>Flávia Barbosa</i> <i>Teresa Sofia Castro</i>	

Imagens geradas por IA: O movimento “No to AI generated Images” <i>Inês Rebanda Coelho</i>	227
Visualizing Pandemics: A systematic review on health Literacy applied to the visual context as a strategy..... <i>Jordana Casarin*</i> <i>Helena Lima</i>	251
Jovens, notícias e cidadania digital: (des)conexões numa sociedade profundamente digitalizada <i>Margarida Maneta</i> <i>Maria José Brites</i> <i>Teresa Sofia Castro</i>	269
Notícias da guerra. Literacia mediática da informação televisiva <i>Maria Manuel Bastos</i> <i>Vanda Calado</i>	283
Para uma estratégia nacional de literacia mediática: diagnóstico e aprendizagem a partir dos casos irlandês e inglês <i>Teresa Maia e Carmo</i>	303
A relação entre os jovens e os media. Como se informam os estudantes de um curso de comunicação social? <i>Miguel Midões</i> <i>Nídia Salomé Morais</i> <i>Joana Martins</i>	319
Por uma política pública de enfrentamento da desinformação no Brasil a partir das bibliotecas escolares <i>Paula Martini</i> <i>Érica Corrêa Soares</i> <i>Ariel Jardim Oliveira</i>	335
Tradição e Inovação: o fio que tece passado e futuro. O audiovisual como recurso pedagógico para a pesquisa etnográfica..... <i>Slavisa Lamounier</i> <i>Maria Manuela Pinto</i> <i>Carlos Coelho Costa</i>	359
Parte IV – Homenagem a Mário Mesquita.....	385

Introdução

“Literacia, *Media* e Cidadania – Transição digital e políticas públicas” foi a designação escolhida pelo GILM – Grupo Informal sobre Literacia Mediática para o seu VI Congresso, que teve lugar na ESCS – Escola Superior de Comunicação Social do Instituto Politécnico de Lisboa, entre os dias 21 e 22 de abril de 2023. Dedicado ao tema da Transição Digital e Políticas Públicas, o VI Congresso Literacia, *Media* e Cidadania na ESCS constituiu um momento privilegiado de encontro entre os múltiplos agentes da educação, da investigação científica, das políticas públicas, dos *media* e da comunidade em geral que desenvolvem a área da literacia mediática e se interessam por esta. Ao mesmo tempo, contribuiu de forma importante para a consolidação – perante a comunidade científica, o mundo académico, e o próprio público em geral – da literacia mediática como campo de pesquisa académica e científica em Portugal.

Não pretendendo fazer uma descrição exaustiva do historial do Congresso, assinalem-se as datas mais significativas. O Congresso Literacia, *Media* e Cidadania é uma das iniciativas que o GILM promove há mais de dez anos. Com edições desde 2011, o Congresso só parou devido aos constrangimentos desencadeados pela pandemia de COVID-19 em 2021. O I Congresso Literacia, *Media* e Cidadania, que decorreu na Universidade de Braga, em março de 2011, foi marcado pela aprovação da Declaração de Braga – um dos documentos que contribuíram para a Recomendação sobre Educação para a Literacia Mediática em Portugal e continua a ser uma das principais referências dos compromissos deste grupo. A primeira edição foi também a oportunidade para lançar os resultados de “Educação para os *Media* em Portugal – Experiências,

Atores e Contextos”, um estudo promovido pela ERC – Entidade Reguladora para a Comunicação Social e desenvolvido pela Universidade do Minho que mapeou o campo da literacia mediática em Portugal e que propôs recomendações e formas de o desenvolver. O II Congresso Literacia, *Media* e Cidadania, realizado em Lisboa, em maio de 2013, regressou com o objetivo de conhecer as melhores práticas dos especialistas em literacia mediática portugueses e de outros países. A partir da terceira edição do encontro, o GILM decidiu escolher uma temática central sobre a qual se debruçar. Assim, o III Congresso, realizado em Lisboa em abril de 2015, promoveu um debate sobre “Literacia Mediática e Leituras Críticas do Mundo” e dois anos depois, em maio de 2017, no IV Congresso discutiu-se “A Nova Consciência da Esfera Pública”. O V Congresso de Literacia, *Media* e Cidadania, realizado na Universidade de Aveiro, em 2019, centrou-se em “Tecnologia, Desinformação e Ética”. As cinco edições contaram sempre com a presença de reconhecidos especialistas nacionais e estrangeiros em educação para os *media* e para a comunicação, além de terem participado professores, académicos, profissionais dos *media* e da comunicação e do público em geral. Entre os muitos especialistas estrangeiros que já participaram, destacam-se José Ignacio Aguaded Gomez, Matteo Zacchetti, Kathleen Tyner, Evelyne Bevort, Ellen Helsper, Jose Manuel Perez Tornero, Alton Grizzle, David Buckingham, Mónica Fantin, Alfonso Gutiérrez e Fergus Bells.

Esta VI edição do Congresso, em 2023, regressou no modelo exclusivamente presencial, que o GILM promoveu para trazer mais proximidade entre os múltiplos agentes da área da literacia mediática. O Congresso foi concebido com o objetivo de proporcionar momentos de reflexão e debate e pontos de contacto com os projetos e pesquisas mais recentes no campo da educação para os *media* e de oferecer a oportunidade de tentar perceber de que forma a multiplicidade de agentes que existem nesta área pode articular melhor a sua ação.

A diversidade de atividades incluídas no programa do evento desafiou todos os que se preocupam com o presente e o futuro da literacia, *media* e cidadania a discutir e a explorar os desafios tecnológicos, educacionais e políticos colocados pela inovação digital e complexidade comunicacional. Do programa destacaram-se as conferências de peritas convidadas, nomeadamente Divina Frau-Meigs, que proferiu uma intervenção sobre

o “Estado da arte da Literacia Mediática e os desafios para as políticas públicas”. As intervenções de Sherry Aldis, “Countering Disinformation: How is the UN working to promote information integrity?”, e de Maria Donde, “Media Literacy: challenges for public policies”, foram adaptadas pelas autoras para integrar a Parte I deste livro de atas. As quatro sessões plenárias, que se sintetizam na Parte II, estimularam uma reflexão sobre os novos paradigmas da literacia mediática, proporcionaram oportunidades para pensar o seu papel no combate à desinformação e criaram espaço para debater os desafios que são colocados às políticas públicas e discutir as preocupações trazidas pela transição digital na educação.

O início das duas tardes de congresso contou com a presença de mais de cem professores e investigadores nos blocos de comunicações livres, para apresentarem os seus projetos e discutirem as suas ideias entre pares. Na parte III apresentam-se as comunicações que foram objeto de apresentação e de debate no congresso e, posteriormente, sujeitas a revisão cega por pares. Os artigos versam sobre o tema central do congresso, mas também sobre as múltiplas temáticas que a literacia mediática abrange, como a complexidade implicada nas competências de acesso, autonomia, responsabilidade, espírito crítico, criatividade e participação presentes na relação dos cidadãos com os *media* e através dos *media*. O programa do VI Congresso Literacia, *Media* e Cidadania incluiu ainda uma homenagem ao Professor Mário Mesquita, cujo depoimento introdutório e tributo em formato de vídeo se publica na IV Parte.

A realização do VI Congresso Literacia, *Media* e Cidadania – Transição Digital e Políticas Públicas e a publicação destas Atas só foi possível graças ao apoio, ao trabalho e à colaboração de muitas pessoas e entidades, de que nos cumpre destacar a Escola Superior de Comunicação Social do Instituto Politécnico de Lisboa e todos os membros do GILM.

Parte I

Understanding and Improving Information Integrity: a Multi-stakeholder approach

Sherry Aldis

Diretora do Centro Regional de Informação das Nações Unidas

Recent decades have been marked by rapid technical transformations that have completely upended the ways people interact, communicate and access information around the world. People now possess the entirety of human knowledge in the palm of their hand, and news and information can ricochet around the world in seconds.

This presents both opportunities and dangers. There are vast new possibilities to educate, inform and interact. During the COVID-19 lockdowns, for example, technology was key in enabling continued access to vital information about health, but also to education, work, as well as the simple daily social exchanges that were indispensable to our mental health and well-being.

The dangers of the dark side of the digital ecosystem, however, cannot be overstated. As the Secretary-General of the United Nations, António Guterres has said: “The ability to cause large-scale disinformation and undermine scientifically established facts is an existential threat to humanity”.

The United Nations has therefore decided to address these risks through its work across the world on mis- and disinformation and hate speech. The prevalence of mis- and disinformation has created a polluted information ecosystem, jeopardising our collective progress, peace, human rights, and the achievement of the Sustainable Development Goals (SDGs).

One of the challenges in combatting mis- and disinformation in a coordinated manner is the absence of a universally accepted definition. At the United Nations, we distinguish between the two concepts based on intent: disinformation is not only inaccurate, but intended to deceive and is spread in order to inflict harm; misinformation is unintentional and is shared by those unaware that they are passing on falsehoods.

Furthermore, the spread of hate speech on digital platforms is closely associated with both mis- and disinformation, and is a precursor to atrocity crimes including genocide.

In all cases, mis- and disinformation and hate speech can be disseminated by state and non-state actors, and can lead to dire consequences such as undermining human rights and public policies, as well as even inciting violence.

The key issue in addressing these dangerous trends is ensuring any response is firmly rooted in human rights law and principles. It is absolutely essential that we balance the need to protect the public from the threatening effects of mis- and disinformation, with vigorously upholding the integrity of individuals' freedom of expression and their right to seek, receive, and impart information. This includes critical speech, questioning societal norms, and the ability to engage in humour and satire.

Any restrictions on freedom of expression must be in line with international law, and should be limited to exceptional cases as well as proportionate and necessary for protecting individuals' rights. Furthermore, states must hold accountable those who advocate for national, racial, or religious hatred, as per international law.

At the United Nations, we are advocating strongly for this, alongside other principles, in order to provide guidance and protection to all stakeholders: the public, media, platforms, private sector, governments, civil society and academia.

A holistic approach is necessary to create a healthier information ecosystem. This includes increased transparency from the platforms; robust support for independent media; user empowerment through digital literacy programmes and access to information; strengthened research and data access to ensure accountability; scaled up responses for fact checking, prevention and mitigation; stronger disincentives for the platforms' business models that reward false information; enhancing trust and safety through improved content moderation, for everyone, everywhere. Demonetising disinformation and promoting content based on facts and reliability are essential steps in the right direction.

The responsibility of addressing disinformation lies with multiple stakeholders, including platforms, governments, media, the private sector, civil society, academia, and users. Platforms must be held accountable for the algorithmic amplification of harmful content and should prioritise user safety and transparency. Governments can play a regulatory role, while ensuring the protection of fundamental human rights, and encourage digital literacy. The media can provide ethical, accurate reporting and fact-checking initiatives. Civil society and academia, including in the Global South, should have access to data to support research efforts. The private sector, and in particular the advertising industry, must refrain from advertising with media outlets that fuel hatred and spread disinformation.

The United Nations is acting on this and taking initiatives to address the issues. Its Verified campaign aims to counter misinformation related to issues such as COVID-19 and climate change, and promote media literacy. The Code of Conduct for the Integrity of Information on Digital Platforms is currently being developed and will be released in 2024. It seeks to provide guidance to all stakeholders, to hold social media platforms accountable for the negative impacts of their business models, and to promote measures to reduce harm while preserving freedom of expression.

To succeed in addressing the issue of mis- and disinformation requires a collaborative effort from all stakeholders. The UN's role in setting

guidelines rooted in human rights principles and law is crucial. By enhancing media literacy, supporting government efforts, and advocating for change within platforms, we can work together to create a healthier information ecosystem and combat the rampant mis- and disinformation and hate speech that threaten our society's progress and stability.

Media Literacy: challenges for public policies

Maria Donde

Diretora de Políticas de Conteúdo Internacional do Ofcom,
Presidente Interina da EPRA

Whenever I think about the process of policymaking for media literacy (or Media and Information Literacy aka MIL) I am reminded of the Canadian media literacy expert and education scholar, and former GAP-MIL chair, Carolyn Wilson, who I heard at a UNESCO conference describing media literacy policy making as “bottom up and then top down”.

She was describing how ideas and impact happen at grassroots level, and that the role of policymakers is to capture that and scale it, fund it, proliferate it throughout government policy in a way that grassroots initiatives cannot hope to do. The challenge is: how to make that connection from bottom up to the top? Our European media regulators’ group, EPRA¹, has spent the last few years trying to understand how to meet that challenge, which has given us some insights into good policymaking.

Why this challenge?

Connecting practice with policy is not the only challenge for MIL, and good MIL policies need to understand and articulate exactly what problems they are trying to solve and how they work in practice. This requires coordination across government, and with the rest of society.

¹ EPRA was set up in 1995 in response to the need for increased cooperation between European regulatory authorities. EPRA is the oldest and largest network of broadcasting regulators and our goal is the exchange of information, cases and best practices between broadcasting regulators in Europe. 55 regulatory authorities from 47 countries are members of EPRA.

The rapidly changing media environment and advancements in new media technologies present unique challenges that will often require approaches to be continually updated, and a long-term outlook. Coordinated MIL policies can therefore take decades to have a discernible impact.

Furthermore, it's rare to see consistent implementation within and across countries, with disparities in access to MIL education and skills development. We also still lack robust evaluation mechanisms to integrate evidence-based approaches to media literacy into policy development and this makes it hard to determine their impact and identify areas for improvement.

As always with MIL, there are challenges in defining the focus and scope. MIL policies might not always adequately prioritize vulnerable populations, such as low-income communities, marginalized groups, and individuals with limited access to digital media or educational resources. On the other hand, some MIL policies might have *too* narrow a focus, for example on traditional media, such as print or broadcast media, without fully addressing the complexities of the digital media landscape (including social media, online advertising and user-generated content). Limited funding and resources for MIL initiatives exacerbate these difficulties.

But an underlying theme practitioners and researchers have identified is the failure to fully engage all relevant stakeholders, such as educators, media organizations, civil society, and the private sector, in the policy development process. Our experience suggests that expert and multistakeholder networks, in many cases those coordinated by media regulators, can play a role, and help to meet that bottom up-top down challenge.

Why regulators?

MIL activity is complementary to media regulators' functions, particularly in the context of their role around online content consumption, and in cases where they might be drawn indirectly into tackling issues

such as disinformation, without necessarily having new regulatory powers. And regulators tend to engage with a range of cross-sector stakeholders, eg broadcasters, academics, and viewer interest groups, in carrying out our regulatory functions, not least given we are frequently working with very limited resources.

As regulators we play a wide range of roles to deliver MIL outcomes but are particularly well-placed to convene and facilitate networks, because coordinating the activity of a wide range of stakeholders is a natural role for us. This is why the EMIL taskforce² was created, to focus on media and information literacy, for media regulators and other organisations that coordinate activity in this field. We now have over 35 members, mostly media regulators, but also national MIL bodies such as CSEM or Mediawijs, multinational bodies like the European Audiovisual Observatory, EDMO, the Community Media Forum Europe (CMFE), and the Media & Learning Association, as well as other networks in some cases (for example Media Literacy Ireland is a member). Over the last few years, we've held meetings, published guidance notes, and addressed key questions of MIL policy.

EMIL sees itself as having three key roles: Firstly, **coordination and learning**, to gather data, share knowledge and experience and insights about the world of media literacy, learning together and pooling resources, taking lessons back to the national context. Secondly, we focus on **building networks and partnerships**, sharing ideas and solutions to problems, and facilitating cross-border partnerships between networks and members. Cross-sectoral cooperation can lead to efficient and creative funding of projects, and more cross-border cooperation between networks can help identify appropriate partnerships and opportunities. Finally, we **give MIL networks a voice**, to participate in European and global debates about media literacy and networks. By speaking as a community of networks our voice is stronger when talking to EU institutions or European policymakers about our experience.

² https://cdn.epra.org/attachments/files/4337/original/EMIL_press_file_%281%29.pdf?1677862727

What lessons for policymaking?

Global and regional (EU, UNESCO³) policy documents and even legislation now encourage countries to adopt a coherent national MIL strategy, and note that such a clear strategy is necessary to ensure sustained resources and funding. A holistic, coordinated approach to the promotion of MIL is particularly important when it comes to considering the role of online platforms.

By way of example, our work in the EMIL taskforce has led us to reflect on how Video Sharing Platforms – and by extension policymakers – could take a much more systematic approach to MIL⁴.

Firstly, our findings suggest that online platforms should be geographically consistent in how they allocate funding to MIL projects. Secondly, that they should be clearer about the goals and intended outcomes of platform-funded projects, and that they should work towards developing clear media literacy policies.

And thirdly, it has become clear to us that the development of any strategic approach (whether at national or corporate level) needs multistakeholder input to succeed. The AVMS Directive explicitly recognises the role of multistakeholder cooperation in the delivery of MIL⁵, which is not surprising: regulators and national media literacy organisations who have sought to fill the policy gap have come to recognise that it is crucial to involve all stakeholders to reflect a community's needs, and to have partners to promote and support the strategy.

Furthermore, multistakeholder networks, evaluation and independent regulatory oversight all go hand in hand as enablers of MIL support from

³ See for example the UNESCO national [Policy & Strategy guidelines](#), the EU's [Better Internet for Kids Policy](#) and the [Audiovisual Media Services Directive](#). In particular the latest AVMS Directive brings Video Sharing Platforms like YouTube into the scope of regulation, placing responsibilities on them to protect users. This includes a responsibility to provide effective tools and measures for ML and raise awareness of these. The Directive also obliges Members States to promote and take measures to develop ML skills.

⁴ https://www.epra.org/news_items/video-sharing-platforms-and-promotion-of-media-literacy-epra-mil-taskforce-s-reflections

⁵ Recital 59 of AVMS Directive (as above): *It is therefore necessary that both media service providers and video-sharing platforms providers, in cooperation with all relevant stakeholders, promote the development of media literacy in all sections of society, for citizens of all ages, and for all media and that progress in that regard is followed closely.*

VSPs. Online platforms will naturally have more skills and expertise in developing online tools, but the evidence shows that these are likely to be most effective when applied in combination with broader offline initiatives such as education and media creation. Coordination of this kind can effectively be achieved through networks. As EMIL's reflections put it, "it is important to consider what responsibilities lie most appropriately with platforms and where support and partnerships are available and desirable"⁶.

Meanwhile, independent regulatory oversight can encourage best practice, coordinate activity, support understanding of media literacy as a concept, and support effective evaluation. It was gratifying to see recently published EC guidance on MIL reporting underscoring many of these ideas⁷. And as it turns out, networks are also critical to addressing the challenge of a "bottom up-top down" national policy because they allow us to map activity by grassroots organisations, determine what works and bring that to the attention of policymakers to help shape a policy built on evidence and expertise.

As if that were not enough, a final network effect then emerges. In establishing our own European taskforce and promoting multistakeholder networks for MIL, we join an illustrious community of networks of coordination bodies/MIL organisations, such as GAPMIL (UN MIL Alliance), MLEG, Media & Learning Association, Nordicom (and many research groups) and EDMO. The international cooperation that these networks enable for their members helps to support and even develop national level MIL policies. Because networks of all kinds can bring together organisations working on similar problems and allow members to learn about what is working and what is not at the national level, members are able to bring those ideas to their own policy contexts and see if these ideas can be built into their national policies and strategies.

Bringing together the right experts into the right groups is a challenge, as is motivating their continued participation when it is voluntary, intensive and frequently thankless. But the rewards can be dramatic in shaping MIL policies. Investment in networks is an investment in MIL.

⁶ As above

⁷ <https://www.linkedin.com/pulse/lets-make-europe-stronghold-media-literacy-roberto-viola/> and <https://digital-strategy.ec.europa.eu/en/news/commission-publishes-its-media-literacy-guidelines>

Parte II

Sessões Plenárias

Shifting Paradigms for Media Literacy: Challenges and Choices in Media Literacy Education

Belinha de Abreu

President of the International Council for Media Literacy – IC4ML

Where is media literacy education headed? How is it functioning internationally? How are the existing paradigms shifting with the evolving technological and societal changes? These are all questions that were addressed in the session presented at the VI Congress: Literacy, Media and Citizenship.

As a whole, they are reflective of the thinking that has been on the minds of many as we have seen media literacy education grow tremendously over the course of the last several years. While the importance is highlighted often, the issue has become what are the key elements of media literacy that the general public, educational establishments or even government perceive as the most important aspect which may be an entry point, but not necessarily the fundamental or foundational purpose of this literacy?

Misinformation/Disinformation

Media literacy is understood by many to exist in this one area. Misinformation, disinformation or malinformation are the discussions of the day. They are covered widely by the media and is one that is understood by the general public. For that reason, it has put media literacy in the spotlight. There are institutions in various sectors who have been able to connect to these issues. Health services have pointedly experienced issues

when related to vaccines or even general health information. The level of distrust has grown considerably with the level of fear surrounding what transpired over the course of the last several years. The World Health Organization as well as the United Nations have been looking at how to manage information so that there is not a disconnect from the public. Government groups have seen disinformation grow with each election cycle. The United States in particular has been a focus of this because of the 2016 election. However, disinformation and misinformation has grown throughout the world. The Ukraine/Russia war has been at the forefront of this discourse.

While this area of media literacy is significantly important, when did media literacy get stuck in this realm? It is concerning that media literacy education has been misunderstood to be just about teaching misinformation and not a more thoughtful consideration of how media influences our lives in all forms. The opposite is true. Media literacy education requires that we question and consider various points of views and perspectives. It is about engagement, not indifference.

Artificial Intelligence

Consequences of technology moving too fast without ethical boundaries should be prevalent discourse among media literacy educators. With Generative AI here and adding to the upheaval of the information stream, these conversations are needed. The amplification of these tools is changing our world and it will also change the way in which we interact with each other further. As part of the work of media literacy, an ethics component needs to be included in our growing dialogue. In many ways, media literacy education is stuck in the misinformation space, mostly because there is a lot of work to be done there, but Open AI is growing and being infused in all that we do regularly and at a growing speed. What is the stopgap or gatekeeper to ensure ethical conduct in this space? It seems tenuous at best and one that seems to be circling instead of gathering a stronger foothold by which we all have an invested interest, especially if we are interested in an effective humanistic society.

Educational Structures

Are they supporting the work of media literacy education? This question is relevant and one that also needs to be answered at the governmental and societal level. At the same time, the rising concern that educators are not a part of the solution or the advocacy of media literacy education needs to be addressed. Researchers are doing great work in demonstrating that media literacy education is necessary. However, researchers are not always practitioners and they do not live the daily lives of the educator who sits in a classroom with students daily, not only providing instruction, but looking at the student holistically. Often research is too late in reaching educators, and in turn, educators experience the aftermath of while well meaning, but oftentimes not realistic goals. The importance of including their daily experiences is valuable to the integration of media literacy education in schools worldwide. Their voice and practice matter. This includes the student representation as well. They have quite a lot to say about their mediated worlds. How do we involve them in these educational structures?

Human Connection

The biggest issue for me is this one: individuals working in this field bridging difficult conversations in polarized times. Censorship and cancel culture have become normalized. The ability to shut down discussions creates people who want to eliminate materials in the public space. No one wins, especially the general population who is being subjected to rhetoric without understanding the context of the issues. We lose the ability to have conversation, to discern, and to talk to each other.

As a media literacy educator, the task is to become comfortable in the uncomfortable. This part is most difficult in a polarized society. Yet, it is in the uncomfortable that we have the deepest conversations, where the best exchanges happen and ideas grow. Beyond assumptions, beyond fear and control, is a place where common language, discourse, discernment, and engagement exists. The question is how do we cultivate that without

jeopardizing already fragile relationships? With media literacy education we have the possibility of fostering intellectual curiosity as well as sustainability. It is perhaps the one path that leads us to the constructive building blocks of our society.

Final Thoughts

We are disrupted regularly by the images, messaging, and the media tools that we use regularly. The question remains, how do we make the work of media literacy education accessible to all as a means of counteracting the disruption? The answer is not simple but can be found within the cultivation of media literacy education practice. At its best, it requires an openness in understanding ambiguity, and it requires a willingness to understand the human experience in its fullest expression.

Desinformação e infodemias: o papel da Literacia Mediática

Vítor Tomé

UAL/ CIES-ISCTE/ GILM

Num contexto em que a vida quotidiana depende cada vez mais de algoritmos e no qual as empresas tecnológicas competem no desenvolvimento de modelos de linguagem de grande escala (ex: ChatGPT, Bard), cresce o potencial de crescimento da desinformação e dos seus efeitos, pelo que o combate a este fenómeno deve ser aperfeiçoado em permanência e feito de forma integrada, associando tecnologia, legislação e Literacia Mediática. Esta é a principal conclusão da mesa-redonda “Desinformação e Infodemias: o papel da Literacia Mediática”, que decorreu a 21 de abril.

“Ainda esta semana muitos pais acorreram às escolas dos filhos porque circulava um áudio no WhatsApp a alertar para ataques em escolas da região de Lisboa, o que era falso. Como é que tantas pessoas acreditam em informações sem qualquer fundamento e mudam os seus comportamentos por causa destas?”, perguntou Miguel Crespo, coordenador do IBERIFIER, o observatório ibérico que integra a rede de 14 observatórios do European Digital Media Observatory (EDMO). “Precisamos de mais ação e menos palavras na área na Literacia Mediática”, insistiu o professor do Iscte.

Mário Figueiredo, professor do Instituto Superior Técnico, explicou como se chegou aqui: os grandes conglomerados privados, como a Google, a Meta ou a Amazon, têm um modelo de negócio que visa “capturar a atenção das pessoas e vender essa atenção, pelo que precisam de ferramentas de IA muito sofisticadas”, que atraem as pessoas pela indignação, pela admiração ou por outras respostas emocionais: “A luta pela atenção das pessoas é tal que, por vezes, pesa mais do que o que é dito ser verdade ou não. E as plataformas também são, de certa forma, vítimas dessa luta dos utilizadores pela atenção dos outros”.

Uma das plataformas, a Google, esteve representada por Helena Martins, responsável de políticas públicas para Portugal, segundo a qual a empresa visa disponibilizar informação de fácil acesso, mas também de qualidade, fidedigna, pelo que o motor de busca “destaca, por exemplo, notícias de *sites* fidedignos, diminuindo a prioridade de *sites* que estão associados à disseminação de desinformação”. A informação devolvida pelo motor de busca varia, porém, com a localização geográfica, a língua e o significado das palavras em contexto.

“Se pesquisa «football» em inglês e estiver nos Estados Unidos da América, é natural que o motor de busca devolva resultados sobre futebol americano. Se o fizer em Londres, pode ter resultados sobre o Manchester United, por exemplo. Se pesquisar «António Costa», em português, em Portugal, poderá receber informação sobre o primeiro-ministro, o que não sucederá no Brasil. Adaptamos os algoritmos para que estes possam perceber a intenção da pessoa ao fazer aquela busca”, explica Helena Martins, não negando que esses dados permitem a seleção dos anúncios a mostrar ao utilizador.

A luta pela atenção pode levar a que se descurem cuidados de cibersegurança, área em que os problemas têm crescido desde 2020, sendo que “em 53% dos incidentes” tratados “no Centro Nacional de Cibersegurança (CNCS) o fator explorado não foi o técnico, mas o humano”, referiu o coordenador do CNCS, Lino Santos. Alguns incidentes envolveram empresas como o Grupo Impresa, o Grupo Trust in News, o Grupo Cofina ou a Agência LUSA, pois “afetar o funcionamento de um grupo de *media* dá o mediatismo necessário aos grupos militantes” responsáveis pelos ciberataques.

Para Lino Santos as organizações devem “colocar a cibersegurança no topo das prioridades”, apostando na literacia digital dos recursos humanos, pois os incidentes revelaram “a falta de preparação de algumas organizações para proteger a sua informação e recuperar de uma situação como a que viveram”. Mas elogiou as empresas do setor, que se organizaram num grupo de ajuda mútua em termos de práticas de cibersegurança.

Essa cooperação pode ser importante no combate à desinformação, como revelou um estudo do IBERIFIER realizado em Portugal e em Espanha: “37% dos inquiridos deparam-se com desinformação

diariamente, 97% identificaram desinformação no mês anterior, 72% consideram que a informação manipulada pode ser um problema e que o mais grave pode residir na informação que, não sendo jornalismo, imita o jornalismo”, referiu Miguel Crespo, para quem é importante formar também jornalistas, o que o projeto tem vindo a fazer em Portugal e nos países lusófonos.

Crespo acrescenta que muitos jornalistas admitem ter publicado desinformação involuntariamente, mas nem por isso se têm alterado procedimentos nas redações. “Há desinformação ou desinformação parcial que poderia ser evitada com alguns segundos de trabalho, pois existem muitas ferramentas, algumas da Google, que apoiam a verificação de imagem, por exemplo” – algo fundamental porque “a publicação de desinformação enfraquece o jornalismo”, explica, apontando casos de imagens de outros eventos emitidas como sendo da guerra da Ucrânia ou do terramoto da Turquia em 2023.

A regulação pode ter um papel importante no combate à desinformação. Lino Santos destacou documentos da Comissão Europeia, como o Regulamento dos Serviços Digitais, que “obriga a maior transparência por parte das plataformas”, o qual também Helena Martins referiu, pois trouxe à Google “muita segurança do ponto de vista jurídico porque harmoniza a forma como cada estado-membro atua nesta matéria”, sobretudo em associação com o Código de Conduta em matéria de desinformação, que considerou ser um instrumento de correção e não de autorregulação, como era em 2018.

Regular a inteligência artificial vai exigir tempo e ponderação, pois se, como defende Mário Figueiredo, a investigação vai continuar a evoluir, Lino Santos considera que “há uma diferença entre fazer investigação e colocar produtos na sociedade”, pelo que devemos fazer “avaliações de impacto para aquilo que são as aplicações de alto risco”, tal como prevê o futuro regulamento que a Comissão Europeia está a preparar.

E, se é verdade que a inteligência artificial ainda está no seu início, de momento não é uma tecnologia que acabe com a desinformação. “Nunca podemos esperar que as tecnologias de deteção automática resolvam o problema”, reforça Mário Figueiredo. Miguel Crespo concorda: “Há dias um protótipo conseguiu parar a disseminação de 70% da desinformação. Mas 30% ainda é muito. Quando conseguirmos parar 97% começará a

ser relevante, mas não sei se serão os algoritmos a resolver o problema da desinformação. O caminho agora é o da Literacia Mediática”, afirma.

Literacia Mediática: desafios para as políticas públicas

Pedro Braumann

RTP/ESCS/GILM

Conforme refere o GILM num seu documento recente: “A literacia mediática (LM) é condição essencial para a participação ativa e informada, e para o exercício pleno da cidadania nas sociedades contemporâneas, hoje marcadas pela quase omnipresença dos média. Enquanto resultado de um processo de educação e de aprendizagem que se faz ao longo da vida, a literacia mediática permite aos cidadãos conhecer e compreender o contexto dos média, e ainda interagir com esses média e através deles, de forma crítica, consciente, responsável e criativa, quer no consumo quer na criação e na partilha de conteúdos. A literacia mediática tem, por isso, um papel crucial na limitação de fenómenos atualmente em evidência, como a desinformação em linha e o discurso de ódio, bem como na promoção da confiança nos meios de comunicação social e na informação de qualidade. Por essas razões, a literacia mediática deve ser incentivada e promovida através de políticas públicas.

Em Portugal tem havido um investimento crescente na área da literacia mediática, sobretudo na formação de crianças e jovens estudantes, educadores e professores, estando presente nos currículos escolares. Apesar desta evolução positiva, as políticas públicas para a literacia mediática são ainda pouco desenvolvidas e estruturadas. Por isso, o programa do XXIII Governo Constitucional para a área da comunicação social, ao prever a criação de um Plano Nacional para a Literacia Mediática (PNLM), dá um passo importante para a consolidação e avanço desta área.” (Contributo inicial do Grupo Informal sobre Literacia Mediática – GILM – para o futuro Plano Nacional para a Literacia Mediática – PNLM –, Lisboa, 31 de julho de 2023.)

Nesta sessão plenária foi possível juntar quatro especialistas, representantes de instituições que intervêm no domínio das políticas públicas para literacia mediática:

- João Costa (ministro da Educação);
- Luísa Meireles (diretora de Informação da Lusa);
- João Pedro Figueiredo (vogal do Conselho Regulador da ERC e supervisor da área de Literacia Mediática);
- Regina Duarte (comissária do PNL).

Os quatro especialistas desenvolveram diferentes aspetos referentes aos desafios para as políticas públicas, nomeadamente:

- A necessidade de um pensamento crítico e do desenvolvimento de uma cultura democrática;
- Consideração de um quadro alargado de literacia mediática, inclusivo e abrangente, com abertura para diferentes tipos e definições de literacias, desde as clássicas, como a literacia da informação, às mais recentes, como a literacia da inteligência artificial ou algorítmica;
- A situação do jornalismo e dos órgãos de comunicação social em Portugal;
- O consumo de notícias e informação em Portugal;
- Os desafios criados pelas redes sociais e a desinformação;
- A necessidade de desenvolver novas formas de regulação e correção;
- O papel crucial do sistema educativo e da formação escolar;
- O desenvolvimento de políticas públicas generalistas e especializadas, com avaliação de impactos;
- A necessidade de criar sinergias e formas alargadas de atuação conjunta das diferentes instituições;
- O desenvolvimento de planos alargados e políticas públicas integradas e como fazê-lo.

Considerando a importância crescente das políticas públicas para o desenvolvimento da literacia mediática, o Plano Nacional para a Literacia Mediática (PNLM) constitui uma oportunidade única para a sua promoção e desenvolvimento em Portugal.

Transição digital na educação e na Literacia Mediática

Manuela Pargana

RBE/GILM

Neste painel, que juntou quatro especialistas, representantes de instituições que intervêm no domínio da literacia mediática na educação, houve a oportunidade de conhecer a especificidade e complementaridade da ação de cada um deles.

Evidenciou-se que o grande papel da educação na literacia mediática consiste no desenvolvimento de competências de pensamento crítico e criativo, assim como de uso ético dos meios de comunicação, com especial relevo para os novos média. Foi destacada igualmente a urgência da promoção da literacia mediática como fator de inclusão social.

Manuela Pargana Silva enquadró a sessão, salientando a complexidade da questão em apreço, a qual exige uma intervenção que contemple diferentes literacias. Recordou que, ao longo dos dois dias de congresso, se evidenciou a importância da educação, da escola e das bibliotecas na capacitação para o uso crítico e responsável dos média.

Referiu que a Rede de Bibliotecas Escolares integra esta preocupação na sua estratégia e publicou em 2012 o referencial *Aprender com a biblioteca escolar* (RBE, 2017), em que, de uma forma integrada nos saberes das diferentes áreas curriculares, se propõe o trabalho de capacitação dos alunos nestas literacias, convergentes e complexas.

Miguel Miguéns começou por recordar uma iniciativa, promovida pelo Conselho Nacional de Educação, há 22 anos, que pretendia garantir que os média de grande expansão (a televisão) assumissem uma responsabilidade social com preocupações educativas, tendo-se concluído que que uma ação eficaz só poderia advir dos esforços convergentes de todas as partes envolvidas, com vista à formação global dos jovens para se atingirem níveis mais elevados de autonomia e consciência crítica.

Lembrou ainda uma Recomendação do Conselho Nacional de Educação (CNE, 2011) que solicitava a promoção da literacia mediática, entendida como um conjunto de saberes e capacidades relativas a três dimensões: acesso à informação, compreensão crítica e utilização criativa e responsável dos média. Recomendava-se ainda a formação técnica e pedagógica dos professores e dos responsáveis por esta temática, a inserção curricular da educação para a literacia mediática na Educação para a Cidadania, através da aprendizagem transversal em todas as disciplinas, e o fomento de oportunidades de aprendizagem curricular de educação para a literacia mediática.

Destacou como palavras-chave desta questão a autonomia, a consciência crítica e a compreensão crítica e criativa. Recordou o *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória* (Oliveira Martins, 2017), considerando que a solução para a literacia mediática se encontra no desenvolvimento, com recurso à tecnologia, dos saberes e das competências que o documento recomenda: o pensamento crítico, a autonomia, o saber ser. Para isso considerou necessária uma mudança pedagógica e didática que leve a abandonar um ensino baseado apenas na transmissão de informação e a optar por abordagens experimentais, investigativas, interativas, participativas, que desenvolvam esses saberes e competências.

No *Estado da Educação 2021* (Fernandes, 2022, pp. 319–320), as autoras alertam para a urgência da literacia mediática, num tempo em que os jovens, além de consumidores, são também produtores de conteúdos; alertam para os desafios éticos e de segurança que é preciso enfrentar, através da educação, para que os jovens sejam capazes de autocontrolo e de autorregulação das suas emoções e para que consigam distinguir ambientes digitais públicos ou privados; e alertam ainda para a necessidade da capacitação dos jovens para distinguirem factos de ficção e procurarem escrutinar a origem e os interesses de quem veicula a informação.

Num outro parecer, o Conselho Nacional de Educação (2021, p. 112) recomenda a elaboração de um plano estratégico para apoiar a concretização das competências previstas no *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória* (Ministério da Educação, 2017) e o desenvolvimento de competências digitais, enquadradas numa formação crítica, criativa e responsável dos novos média.

Luiza Ribeiro Lopes apresentou o Incode2030, uma iniciativa de política pública de vários ministérios para a capacitação digital dos cidadãos e das cidadãs, que está assente em cinco eixos, a saber: Educação (tendo em vista o desenvolvimento de competências digitais dos jovens), Formação (tendo em vista a qualificação e requalificação da população ativa), Inclusão (tendo em vista a redução das desigualdades no que diz respeito às qualificações digitais), Qualificação avançada (tendo em vista o aumento do número de pessoas com qualificação superior nas áreas digitais) e Inovação (tendo em vista o desenvolvimento de ideias inovadoras em ambiente digital).

Referiu que responsáveis pelo programa InCode têm trabalhado com o Ministério da Educação, sobretudo no âmbito do Eixo 1, para ajudar a definir, quer no quadro europeu, quer no quadro nacional, o que se espera dos jovens enquanto consumidores e produtores de conteúdos. Recordou como sendo determinante para o exercício competente da cidadania o domínio das questões relativas à segurança e à proteção dos dados, com respeito pela ética. Reiterou, finalmente, a necessidade do desenvolvimento do pensamento crítico, cuja importância foi reforçada com o desenvolvimento da tecnologia e do pensamento computacional.

Maria João Horta fez uma breve recensão das grandes evoluções do sistema de ensino português nas últimas décadas, designadamente, o alargamento da escolaridade obrigatória para 12 anos e a redução muito significativa da taxa do abandono escolar.

Também referiu o *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória* (Oliveira Martins, 2017), um perfil de base humanista, sustentável para os próximos anos, com os valores ancorados no centro, rodeados de princípios e de competências, do qual a palavra “digital” está ausente, pois é transversal e incontornável. Reforçou a necessidade de os alunos desenvolverem as referidas habilidades enquanto utilizadores de média, mas também compreendendo o funcionamento e as implicações da tecnologia que utilizam, um trabalho que é feito na escola, nas bibliotecas pelos professores bibliotecários e transversalmente pela grande maioria dos professores.

Lembrou que a transição digital na educação, em curso, significa um grande investimento no âmbito da infraestrutura (aquisição de

equipamentos, reforço da Internet nas escolas), da capacitação dos professores e da produção de Recursos Educativos Digitais.

Tatiana Sanches referiu que, na transição para o ensino superior, se constata a existência de fragilidades no que diz respeito a diferentes literacias e que as bibliotecas, como estruturas transversais nas escolas, sejam básicas, sejam secundárias, sejam superiores, podem ter um papel muito importante no desenvolvimento dessas literacias e da autonomia dos alunos.

As competências em literacia da informação passam não só por aprender a pesquisar, a usar, a comunicar e a produzir informação, de uma forma ética, mas também por compreender a informação num nível mais profundo, independentemente do seu suporte. É necessário perceber também que a informação é afetada pelo meio que a disponibiliza ou comunica, que tem valor e que a autoridade é construída e contextual. Essas são algumas das áreas conceituais que fazem parte de um Referencial (ACRL, 2022) que os bibliotecários do ensino superior implementam, através de práticas concretas de lecionação ou através de interações biunívocas com os alunos.

Inclusão

Numa segunda ronda, foi solicitado aos oradores que refletissem sobre a inclusão digital enquanto meio para atenuar desigualdades.

Para Luiza Ribeiro Lopes, a inclusão digital é a inclusão social, podendo o digital potenciar a inclusão, mas também as desigualdades. Considera urgente o combate nessa área, não se podendo permitir que o digital acentue as desigualdades; pelo que nessa luta se exigem os esforços conjuntos de todos.

Maria João Horta lembrou que a lei para a inclusão (Presidência do Conselho de Ministros, 2018) exige uma educação de qualidade para todos, independentemente das vulnerabilidades e dos contextos de cada um, sendo necessário dar espaço e qualidade às franjas mais frágeis da sociedade. A título de exemplo, referiu o projeto Academia Digital para Pais, que visa dotar as famílias mais vulneráveis de competências digitais que lhes permitam acompanhar as suas crianças.

Salientou ainda como expressão de inclusão “a voz dos alunos”, isto é, o imperativo de incluir as crianças e jovens como protagonistas das decisões que lhes dizem respeito, no âmbito do projeto educativo e da escola.

Ética

Desafiado a abordar a importância do sentido crítico e da ética no âmbito da literacia mediática, Manuel Miguéns defendeu que deve ser recuperada a ética profissional no jornalismo. Destacou ainda a necessidade de formação dos jovens para a ética, sendo indispensável que estes a tenham como referência quando usam e divulgam conteúdos. Para isso, há que contar com as famílias, mas também com os professores e educadores nas escolas.

Concluiu que se vive uma fase de transição que não é apenas digital; é uma transição que diz respeito à organização das escolas e ao modo de ensinar e aprender.

Bibliografia

- Association of College & Research Libraries [ACRL]. (2022). *Referencial da literacia da informação para o ensino superior*. BAD – Associação Portuguesa de Bibliotecários, Arquivistas, Profissionais da Informação e Documentação. https://bad.pt/formacao/projetos/combater_desinformacao/.
- Conselho Nacional de Educação [CNE]. (2021). *Parecer n.º 4/202*. *Diário da República, 2.ª série, Parte C. N.º 77* (pp. 109–113). https://www.cnedu.pt/content/deliberacoes/pareceres/D.R._Parecer_4-2021.pdf.
- Fernandes, D. (Dir.). (2022). *Estado da Educação 2021*. Conselho Nacional de Educação (CNE). https://www.cnedu.pt/content/EE2021/EE2021-Web_site.pdf.
- Ministério da Educação e Ciência. Conselho Nacional de Educação [CNE]. (2011). *Recomendação n.º 6/2011*. *Diário da República, 2.ª série. N.º 250* (pp. 50942–50947). https://www.cnedu.pt/content/antigo/images/stories/2011/PDF/Recom_Educao_Literacia_Meditica.pdf.
- Oliveira Martins, G. (Coord.). (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Ministério da Educação/Direção-Geral de Educação (DGE).

https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf.

Presidência do Conselho de Ministros. (2018, 6 july). *Decreto-Lei n.º 54/2018. Diário da República, 1.ª série. N.º 129* (pp. 2918–2928). <https://files.diariodarepublica.pt/1s/2018/07/12900/0291802928.pdf>.

Rede de Bibliotecas Escolares [RBE]. (2017). *Aprender com a biblioteca escolar. Referencial de aprendizagens associadas ao trabalho das bibliotecas escolares na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário*. Rede de Bibliotecas Escolares. [https://www.rbe.mec.pt/np4/%7B\\$clientServletPath%7D/?-newsId=99&fileName=referencial_2017_impres.pdf](https://www.rbe.mec.pt/np4/%7B$clientServletPath%7D/?-newsId=99&fileName=referencial_2017_impres.pdf).

Parte III

Sessões Paralelas

Automação e literacia mediática: os casos da *Maldita.es* e do *Contra Fake* (Lusa)

Florence de Oliveira
Universidade da Beira Interior
florence.oliveira@ubi.pt

Adriana Gonçalves
Universidade da Beira Interior
adriana.goncalves@ubi.pt

Luísa Torre
Universidade da Beira Interior
luisa.torre@ubi.pt

Resumo:

A atualidade é marcada pelo aumento da propagação de desinformação através das plataformas digitais e, conseqüentemente, por uma maior procura de mecanismos que permitam apurar a veracidade dos conteúdos. Neste cenário, multiplicam-se os projetos dedicados à verificação de factos e à alfabetização dos cidadãos, recorrendo a tecnologias de automação e de Inteligência Artificial. Estas ferramentas podem atuar nas várias etapas do *fact-checking* – identificação, verificação e distribuição dos conteúdos verificados –, mas também podem ser disponibilizadas para os usuários, contribuindo para estratégias de literacia mediática e digital.

Este trabalho expõe duas iniciativas ibéricas que apostam no desenvolvimento de ferramentas tecnológicas para o combate à desinformação e para a promoção da literacia: o projeto *Contra Fake*, da Agência Lusa, em Portugal, e a agência *Maldita.es*, em Espanha. O estudo segue uma

abordagem qualitativa, através de entrevistas semiestruturadas com um representante de cada projeto. As entrevistas foram realizadas entre dezembro de 2022 e janeiro de 2023. A partir das percepções dos entrevistados, é possível compreender de que forma o uso destas tecnologias contribui para o processo de combate à desinformação e para a promoção da literacia mediática e digital.

Os entrevistados indicam que os sistemas de automação e de Inteligência Artificial funcionam como aliados dos *fact-checkers*, porque ajudam a economizar tempo e tornam o trabalho mais eficaz. No entanto, existem ainda alguns constrangimentos técnicos que precisam de ser ultrapassados para combater os fluxos de desinformação *online*. Os entrevistados sublinham que estas tecnologias são apenas ferramentas auxiliares, que não substituem o trabalho dos verificadores, nem as ações educativas.

Palavras-chave: Automação; *Fact-checking*; Inteligência Artificial; Literacia; Desinformação.

Introdução

Nas iniciativas recentes de verificação de factos, a tecnologia desempenha um papel de extrema relevância, sobretudo pela imensidão de conteúdos publicados todos os dias na *internet*, que exige uma monitorização permanente. Por isso, o trabalho de verificação torna-se árduo se não se recorrer a sistemas automáticos ou, em alguns casos, baseados em Inteligência Artificial (IA).

Navegar na *internet* exige, cada vez mais, compreender como ela media a representação do conhecimento, o enquadramento dos conteúdos que ali circulam e como se dão os processos que conduzem à comunicação, englobando competências críticas e digitais (Livingstone, 2004). Assim, as ferramentas de automação são, na sua maioria, direcionadas ao uso profissional por jornalistas e *fact-checkers* para facilitar as diferentes etapas de verificação. Contudo, algumas ferramentas estão disponíveis *online* e gratuitamente, podendo também ser utilizadas por professores, estudantes e cidadãos em geral. Estes últimos, os cidadãos, são a primeira linha de combate à desinformação e, por isso, torna-se

essencial promover estratégias de formação e sensibilização para o uso de tecnologias que detetam elementos próprios da desinformação.

Outra das preocupações é o crescente uso de tecnologias de IA na manipulação e descontextualização de conteúdos, sobretudo imagens e vídeos. E se, por um lado, a tecnologia é utilizada para ampliar as formas de desinformação, por outro, a deteção destes conteúdos, em muitos casos, só é identificável por sistemas informáticos.

Com base neste contexto profundamente tecnológico, esta investigação pretende discutir os potenciais contributos do uso de ferramentas de automação e de IA para a literacia mediática, a partir da disponibilização gratuita e da utilização destas ferramentas pelo público. A revisão bibliográfica apresenta algumas tecnologias utilizadas no *fact-checking*, detalhando vantagens e limitações dessas ferramentas, em iniciativas tanto de verificação, como de literacia. Em seguida, através de um estudo qualitativo, são abordados dois exemplos de promoção de literacia mediática e digital na Península Ibérica: o Projeto *Contra Fake*, pertencente à Agência Lusa, e a agência *Maldita.es*.

A *Maldita.es* é uma agência espanhola especializada em *fact-checking*, criada em 2018. É parte da Fundação *Maldita.es*, que tem como objetivo envolver os cidadãos na luta contra a desinformação, por meio do jornalismo, da tecnologia, da educação e de novas narrativas. A agência tem um carácter voltado para o envolvimento do público nos processos de verificação, tendo como ativo valioso a Comunidade *Maldita*. Esta comunidade contribui financeiramente, mas também participa na atividade da agência em dois momentos: num primeiro momento, através de pedidos de verificação de conteúdos que circulam *online* e, num segundo momento, como fonte jornalística.

Já o projeto *Contra Fake*, lançado pela Agência Lusa em 2020, baseia-se na agregação de informação e no desenvolvimento de ferramentas computacionais, com recurso a técnicas de IA. A iniciativa é desenvolvida por uma equipa que inclui a agência de notícias Lusa (líder e beneficiária do projeto), o *Inesc-ID*, do Instituto Superior Técnico, o CNCS – Centro Nacional de Cibersegurança e a *in:know*, uma empresa tecnológica portuguesa, com sede em Lisboa. O projeto tem como principal objetivo apoiar os profissionais de comunicação, cidadãos e instituições contra ações de desinformação em ambientes digitais.

As tecnologias de automação e IA enquanto ferramentas de literacia mediática permitem “repensar as ligações entre a educação para a literacia dos *media* e a educação informática” (Valtonen et al., 2019, p. 20). Por um lado, a tecnologia potencia a disseminação da desinformação, mas, por outro, permite novas estratégias de combate a esses conteúdos. Lançamos um olhar sobre a seguinte questão: como é que as tecnologias de automação e IA podem ser utilizadas na promoção de literacia? Este é o debate que o presente trabalho propõe iniciar.

O contexto desinformativo e o *fact-checking*

A desinformação e as notícias falsas acompanham a humanidade desde as suas origens (Kapferer, 1993), mas a sua disseminação tem aumentado a uma velocidade sem precedentes, nos últimos anos, recebendo cada vez mais destaque na agenda pública (Jerónimo & Esparza, 2022).

As notícias falsas, conteúdos desinformativos *online* criados para enganar e/ou manipular, muitas vezes numa simulação do formato noticioso (Baptista & Gradim, 2022), referem-se frequentemente a temas políticos. Portanto, uma grande atividade de disseminação de *fake news* é frequentemente registada durante campanhas eleitorais, como as de Trump e Bolsonaro, e durante o Brexit (Esteves & Sampaio, 2019). Este fenómeno parte de uma disfunção maior do ecossistema informativo, classificado como “desordem da informação” (Wardle, 2018). Este fenómeno intensificou-se com a pandemia de COVID-19, levando a OMS a declarar o estado de “infodemia”, apelando ao reforço e ao desenvolvimento de organizações de *fact-checking* (Krause et al., 2020).

O excessivo volume de desinformação que circula nas redes sociais levou à criação do *European Digital Media Observatory*, em 2020, pela Comissão Europeia (Baptista et al., 2022). Este Observatório marca uma posição face à desinformação, com vista à proteção da liberdade de expressão, entre outros direitos e liberdades. O Observatório propõe “não criminalizar ou proibir a desinformação”, mas sim “tornar o ambiente *online* e os respetivos intervenientes mais transparentes e responsáveis, dotando-os de práticas de moderação de conteúdos (...),

capacitando os cidadãos e promovendo um debate democrático aberto” (Comissão Europeia, 2021, p. 1). Neste contexto de “infodemia”, intensifica-se a necessidade de elaborar ações educacionais que apoiem os cidadãos para que consigam discernir conteúdos potencialmente falsos, num contexto de abundância de conteúdos, em múltiplos formatos e plataformas.

Outra estratégia da CE foi a criação do Código de Conduta sobre desinformação, lançado em 2018, e atualizado pela última vez em 2022. Este instrumento apresenta normas de autorregulação no combate à desinformação, tais como: “desmonetizar a divulgação da desinformação; assegurar a transparência da publicidade política; capacitar os utilizadores; reforçar a cooperação com os verificadores de factos; e proporcionar aos investigadores um melhor acesso aos dados” (Comissão Europeia, 2022). Entre os signatários do código, estão plataformas como a *Google*, a *Meta*, a *Microsoft* e o *TikTok*, mas também agências publicitárias.

Há uma compreensão, por parte dos jornalistas, de que o combate à desinformação sempre foi – e permanece – uma função dos jornalistas, que assumem na sua profissão um compromisso com a apuração dos factos e da sua veracidade. No entanto, o ambiente digital fomentou a necessidade de criar agências e secções de jornais dedicadas em exclusivo a uma verificação de factos diferente da até então praticada, que não se limita a responder à necessidade de eliminar erros e mentiras. Segundo o *American Press Institute* (Amazeen, 2015, p. 4), as organizações de *fact-checking* procuram “aumentar o conhecimento ao relatar e pesquisar os factos verificáveis de declarações já publicadas (...). O objetivo é promover informação clara e rigorosa para os consumidores de forma que estes possam votar de forma consciente”.

Como forma de distinguir os conceitos, optou-se por nomear a função tradicional dos jornalistas *fact-checking a priori*, realizado internamente nas redações, como parte do trabalho de reportagem, e o atual trabalho das agências especializadas *fact-checking a posteriori*, ligado à verificação externa dos factos. A emergência desta verificação externa fora do ambiente exclusivamente jornalístico traz novos atores para este campo, como cientistas de dados e programadores (Frau-Meigs, 2022), que também vão contribuir para o avanço da automação no *fact-checking*.

Partindo destes pressupostos, de seguida, exploramos o papel das tecnologias emergentes no *fact-checking a posteriori* e no desenvolvimento de estratégias que promovem a literacia para os *media*.

1. Automação e IA na verificação de factos e na promoção de literacia

1.1. Automação ou automatização?

Em inglês, *automation* significa “uso de máquinas ou computadores que conseguem operar sem necessidade de controlo humano” (Cambridge Dictionary, s.d.). A tradução do termo para língua portuguesa é frequentemente reconhecida como automação, mas também como automatização. No entanto, os dois termos da língua portuguesa não são sinónimos e devem ser esclarecidos.

O termo automação deriva do latim *automatus*, que significa mover-se por si só. O conceito começou a ser utilizado no século XIX, quando *Christopher Spencer* inventou uma máquina de fabrico de parafusos totalmente automática (Giddens, 2008). A automação envolve “sistemas ativos capazes de atuar com uma eficiência ótima pelo uso de informações recebidas do meio sobre o qual atuam” (Rosário, 2009, p. 18), ou seja, é um mecanismo que se autoadapta mediante as condições e informações que recolhe. Assim, como refere Groover (1987), a automação permite operar e controlar a produção em ambiente industrial, contribuindo para uma maior eficácia das empresas.

Os sistemas de automação, *big data* e IA são tecnologias da indústria 4.0 que impulsionaram mudanças significativas nas cadeias de produção em diversos setores (Rainnie & Dean, 2020). De um modo geral, estas tecnologias contribuíram para o aumento da produtividade e a aceleração de determinadas tarefas nas redações, abrindo as portas à quarta revolução industrial (Schwab, 2016). Todavia, também contribuíram para a adaptação das tarefas dos profissionais de jornalismo e, em última instância, para despedimentos no setor informativo.

Por outro lado, o conceito de automatização remete para a realização de ações automáticas, repetitivas e mecânicas, sendo também sinónimo de mecanização, com a diferença de que não se autocorrige (Rosário,

2009). Ou seja, a automatização é um processo que decorre da automação, mas é menos completo e menos vantajoso. Por isso, a escolha do termo automação ou automatização irá depender sempre de cada caso em concreto. Em alguns casos, fala-se de ferramentas que se autoadaptam e, noutros, de sistemas meramente mecânicos, que agilizam tarefas, como a transcrição de entrevistas, mas que só conseguem ser corrigidos ou alterados por um programador.

Uma vez que esta investigação decorre no âmbito da comunicação e tem por centro as vantagens e desvantagens do uso destas ferramentas tecnológicas como parte de uma estratégia de literacia mediática, optou-se por referir o termo automação, sem fazer distinção das capacidades técnicas de cada ferramenta.

1.2. Tecnologias na verificação de factos

As tecnologias de automação e IA têm contribuído para profundas transformações no jornalismo e nas suas práticas. Tarefas que ocupavam muito tempo aos jornalistas, como a pesquisa ou o contacto com as fontes, “passaram a contar com ferramentas tecnológicas auxiliares” (Santos & Jerónimo, 2022, p. 153), baseadas em algoritmos. Diakopoulos (2019, p. 1) afirma que “a automação e os algoritmos atingiram um ponto de maturidade em que podem fazer um trabalho jornalístico real, contribuindo para o empreendimento jornalístico de várias maneiras¹”. Como tal, as principais motivações para utilizar tecnologias de automação são o aumento da produção de notícias e a eficácia do trabalho jornalístico (Cardoso & Baldi, 2021).

Estes sistemas atuam na personalização de informações, identificação de eventos de interesse jornalístico, análise e extração de dados, tradução, identificação de conteúdos virais, escrita de textos, entre outras tarefas (Cardoso & Baldi, 2021; Ruiz et al., 2021). Resumindo, os algoritmos e a automação estão hoje presentes em todas as fases do processo jornalístico (Diakopoulos, 2019) e a verificação de factos não é exceção.

A apuração da verdade sempre foi uma prática associada ao jornalismo (Johnson, 2023). Nos últimos anos, a proliferação de

¹ Original: “Automation and algorithms have reached a point in their maturity where they can do real newswork – contributing to the journalistic endeavor in a variety of ways” (Diakopoulos, 2019, p. 1).

desinformação na *internet* e, particularmente, nas redes sociais levou à necessidade de criar mecanismos de verificação mais robustos. Neste contexto de “desordem informativa” (Wardle, 2018), surgiram agências especializadas em *fact-checking*, que fazem uso diário de várias tecnologias. Isso tem despertado o interesse de estudos acadêmicos que analisam as potencialidades e limitações da automação e IA no trabalho dos verificadores (Graves, 2018; Johnson, 2023; Sánchez González et al., 2022; Westlund et al., 2022).

A automação pode atuar em diferentes etapas do trabalho dos verificadores: 1. na identificação de conteúdos verificáveis; 2. na verificação do conteúdo ou da fonte; 3. na distribuição, seja através de redes sociais, seja de outros meios (Westlund et al., 2022). A circulação de conteúdos na *web* é tão vasta, que se torna praticamente impossível desempenhar estas tarefas sem recorrer a sistemas automáticos (Huynh & Papotti, 2018).

Na primeira etapa, a IA e a automação são utilizadas para analisar e filtrar grandes quantidades de dados, indicando conteúdos potencialmente falsos. Os resultados apresentados por estes sistemas apontam caminhos aos verificadores e indicam qual a urgência de verificar um assunto, com base na sua popularidade em determinado momento. Por exemplo, se um conteúdo potencialmente falso está a ser muito compartilhado, isso indica que é importante verificá-lo o mais depressa possível, para impedir a sua viralização. A automação é especialmente importante, uma vez que os verificadores têm dificuldade em acompanhar a rápida disseminação da desinformação (Hassan et al., 2015). Atualmente, a maioria das agências recorre a tecnologias de automação nas fases de filtragem e seleção de conteúdos verificáveis (Westlund et al., 2022), o que evidencia a importância de agir rapidamente.

Ainda nesta fase, algumas plataformas digitais têm disponibilizado mecanismos de apoio aos verificadores e aos cidadãos na deteção de desinformação (Herrero & Damas, 2021). No final de 2016, a *Meta* adquiriu o *CrowdTangle*, um sistema que monitoriza perfis e grupos públicos nas redes sociais e identifica conteúdos virais. Atualmente, a ferramenta é utilizada por parceiros da *Meta*, investigadores, jornalistas e verificadores das agências integradas no *International Fact-Checking Network* (IFCN). O *software* está disponível para rastrear conteúdos do *Facebook*, *Instagram*, *Twitter* e *Reddit*.

Outro exemplo é o *Google Reverse Image Search*, uma funcionalidade de pesquisa por imagem no *Google*, através da qual é possível encontrar imagens iguais ou semelhantes e descobrir a sua origem na *internet*. Este recurso está disponível gratuitamente e é útil para identificar situações de plágio e imagens descontextualizadas ou manipuladas, sendo assim uma tecnologia que contribui para a literacia mediática.

A etapa de verificação do conteúdo é o momento que gera mais controvérsias sobre o uso de tecnologias para decidir o que é verdadeiro e o que é falso (Kothari & Hickerson, 2020). A verificação divide-se em dois momentos: fonte e conteúdo. Para a identificação da fonte, têm surgido ferramentas, tais como: *WebMii*, *What's My Name*, *Social Blade*, entre outras (Westlund et al., 2022). No caso de imagens e de vídeos, os verificadores utilizam sistemas como o *TinEye*, o *RevEye*, o *FotoForensics*, para além do *Google Reverse Image Search*, que conseguem identificar a primeira vez que uma imagem foi publicada; ou reconhecer se houve manipulações ou não, auxiliando assim na autenticação dos conteúdos (Brandtzaeg et al., 2018).

Nestes dois processos, a automação e a IA têm sido complementares do trabalho dos verificadores, especialmente no reconhecimento de *deep-fakes*. O termo *deepfake* designa desinformação gerada por *deep learning*, uma técnica de IA, que permite “produzir vídeos hiper-realistas manipulados digitalmente para representar pessoas dizendo e fazendo coisas que nunca realmente aconteceram” (Souza & Santaella, 2021, p. 33). Este tipo de desinformação é difícil de detetar apenas no trabalho feito pelos profissionais, por isso a tecnologia é um importante aliado.

Por último, na fase de disseminação dos conteúdos verificados, a automação permite que o trabalho dos verificadores chegue a mais pessoas. A proliferação dos artigos verificados é feita tanto pelas páginas próprias da agência, como através de mecanismos externos, como a *Dega*, o *Facebook Fact-Checking Product*, a *Fatima*, o *Squash* ou o *FactSteam*, que tornam a distribuição mais eficiente (Westlund et al., 2022). Além destes *softwares*, a *Meta* criou ainda o Programa *Third-Party Fact-Checking*², em parceria com o IFCN, que adiciona o selo de verificação das agências

² https://www.facebook.com/formedia/blog/third-party-fact-checking-how-it-works?locale=pt_PT.

aos conteúdos verificados no *Facebook*, *Instagram* e *WhatsApp*, com recurso a sistemas automáticos.

Perante este cenário, cresce o interesse em desenvolver ferramentas para automatizar a verificação (Juneja & Mitra, 2022); porém, a verificação totalmente automática acontece apenas em experiências com afirmações estatísticas (Graves, 2018). Isto acontece porque existem ainda limitações técnicas e tensões entre os humanos e as máquinas, sobretudo nas duas primeiras fases (Kothari & Hickerson, 2020).

Uma das maiores limitações é a dificuldade de os algoritmos verificarem frases com recursos estilísticos e marcas de retórica (Graves, 2018; Kothari & Hickerson, 2020), que necessitam de interpretação de contexto. Além de a tecnologia não conseguir identificar certos aspetos linguísticos, também não reconhece interesses de determinados grupos, que os verificadores consideram importantes (Juneja & Mitra, 2022). Mas o maior desafio continua a ser a velocidade de disseminação da desinformação (Hassan et al., 2015), que é superior à capacidade de verificação.

Por todo o mundo, surgem novas agências especializadas em *fact-checking*, que agilizam o seu trabalho através de tecnologias de ponta. A organização britânica *FullFact*, que começou a fazer *fact-checking* automático em 2013 (FullFact, s.d.), explica que existem três tipos de tecnologias de verificação: (1) a que trata das referências, isto é, que procura factos numa base de referências; (2) a abordagem mecânica, que tenta encontrar sinais de veracidade de um facto; (3) e a abordagem contextual, que avalia a veracidade de um facto segundo a sobrevivência da informação na *Web* (Dale, 2017).

Também a secção de *fact-checking* *Les Décodeurs* do jornal francês *Le Monde* criou, em 2017, uma extensão (*Décodex*) para os navegadores *Google Chrome* e *Firefox*, que permitia perceber, rapidamente, se a informação do *site* aberto no navegador era verdadeira ou falsa (Les Décodeurs, 2017); no entanto, esta ferramenta foi recentemente retirada do ar.

Outros projetos de *fact-checking* computacional são: o *Factmata*, no Reino Unido, que utiliza um sistema de IA para identificar e verificar factos estatísticos; o *Claimbuster*, nos EUA, desenvolvido por investigadores, que determina a probabilidade de uma frase conter factos passíveis de serem verificáveis; o *Pheme*, um projeto desenvolvido por um consórcio de seis países europeus (Reino Unido, Alemanha, Áustria, Bulgária,

Espanha e Suíça³), que utiliza uma plataforma baseada em *big data* para identificar desinformação, rumores e especulação nas redes sociais.

Além da automação, existem ainda *chatbots* e sistemas baseados em IA e *big data*, que são colocados à disposição não só dos verificadores, mas também dos cidadãos para ajudar a desconstruir desinformação e *deepfakes* (Sánchez González et al., 2022). A *Maldita.es* e o *Contra Fake* utilizam algumas destas tecnologias, e a tendência é que a sua utilização seja cada vez mais frequente.

1.3. Promoção da Literacia Mediática e da Literacia Digital

Na lista de prioridades da Comissão Europeia para o período entre 2019 e 2024, estão delineados dois objetivos que se interligam com a literacia mediática e digital: 1. proteger a democracia europeia de interferências externas, como ódio e desinformação; 2. capacitar as pessoas das competências digitais básicas (Comissão Europeia, 2019). A preocupação com estes temas não é inteiramente nova: já em 2007, a Comissão Europeia identificava a crescente necessidade de os cidadãos compreenderem o funcionamento dos *media* na *internet* e as suas dimensões económica e cultural (Koltay, 2011). Nesse sentido, as instituições públicas europeias apontam para a formação dos cidadãos para uma utilização hábil e responsável da informação como forma de combater a desinformação e preservar a democracia (Sádaba & Salaverría, 2022).

Com o avanço tecnológico e com a convergência entre os *media* e a tecnologia (Valtonen et al., 2019), a problemática tem-se vindo a intensificar, pois, além da abundância de informação, existem também “múltiplos meios e de qualidade incerta” (Koltay, 2011, p. 211). Ainda assim, “a importância da literacia mediática não se justifica apenas pela quantidade de exposição mediática. O papel vital da informação no desenvolvimento da democracia, da participação cultural e da cidadania ativa justifica-a também”, reforça Koltay (2011, p. 212).

Tyner (2020, p. 36) acrescenta que a alfabetização diz respeito à capacidade de os indivíduos se adaptarem “às ferramentas de comunicação emergentes e aos sistemas disruptivos, a fim de construir capital social e

³ <https://www.pheme.eu/consortium/>.

se envolver com suas comunidades⁴”. As profundas transformações no campo da comunicação, incitadas pelos novos instrumentos tecnológicos e pela era do *big data*, mostram que é impossível falar de literacia mediática sem falar de literacia digital. Tyner (2020) argumenta que os meios de comunicação digitais se tornaram dominantes; por isso, falar de “literacia” atualmente inclui as duas vertentes: a mediática e a digital.

Segundo a Diretiva (UE) 2018/1808 do Parlamento Europeu e do Conselho:

“literacia mediática” refere-se às competências, aos conhecimentos e à compreensão que permitem aos cidadãos utilizar os meios de comunicação social de forma eficaz e segura (...). A literacia mediática não deverá confinar-se a uma aprendizagem centrada em ferramentas e tecnologias, deverá também procurar dotar os cidadãos das competências de pensamento crítico necessárias para emitir juízos, analisar realidades complexas e reconhecer a diferença entre factos e opiniões (Jornal Oficial da União Europeia, 2018).

Além de incluir a aprendizagem e o uso de ferramentas digitais, que para Koltay (2011) é a única estratégia para lidar com o problema, a Diretiva refere também a importância de capacitar os cidadãos de pensamento crítico, que é essencial no combate à desinformação.

Atualmente, com as ferramentas algorítmicas, de automação e de IA, torna-se essencial repensar “as ligações entre a educação para a literacia dos *media* e a educação informática” (Valtonen et al., 2019, p. 20). Se, por um lado, o uso de tecnologia permite que os conteúdos de desinformação se tornem mais sofisticados, por outro lado, também crescem as estratégias de combate a esses conteúdos.

Cabe agora lançar o olhar sobre a seguinte questão: como é que as tecnologias de automação e IA podem ser utilizadas na promoção de literacia?

A era dos algoritmos impôs grandes desafios à educação, especialmente no que diz respeito à aquisição de competências digitais, que

⁴ Original: “Literacy is a lifelong pathway that challenges individuals to adapt to emerging communication tools and disruptive systems in order to build social capital and engage with their communities” (Tyner, 2020, p. 36).

passam a ser uma prioridade nas escolas e nos projetos de literacia (De Abreu, 2020; Tyner, 2020). Por todo o mundo, cidadãos de todas as idades comunicam através de plataformas digitais, recebendo e partilhando informação instantaneamente. Porém, essa facilidade de difundir informações também agravou o problema da desinformação, na medida em que muitas informações que circulam *online* não são verificadas e induzem os utilizadores em erro (De Abreu, 2020).

Neste contexto, sucessivos estudos (Baptista et al., 2022; Guess et al., 2019) indicam que as gerações mais velhas são mais suscetíveis de acreditar em notícias falsas e de as disseminar notícias nas plataformas *online*, uma “tendência que pode ser entendida pelo facto de as gerações mais velhas terem níveis mais reduzidos de literacia digital” (Baptista et al., 2022, p. 217). Este argumento reforça a ideia de que as competências tecnológicas fomentam a capacidade de os cidadãos compreenderem as informações que lhes chegam e assumirem uma postura crítica perante os conteúdos e as fontes, especialmente na *internet*. No entanto, na perspetiva de Buckingham (2019), ter competências digitais não é suficiente: é preciso também fomentar o pensamento crítico acerca das dimensões culturais, económicas e ideológicas, que têm efeitos diretos nos *media*, uma vez que as notícias falsas não são um fenómeno isolado do seu contexto.

Ainda que a desinformação se apresente como um “sintoma de tendências muito mais amplas, tanto dentro do sistema de *media*, quanto dentro da cultura política mais ampla⁵” (Buckingham, 2019, pp. 215–216), ter domínio das ferramentas tecnológicas é uma importante ajuda no combate às notícias falsas e às *deepfakes*. Avaliar a origem, a autoria e o conteúdo é uma ação complexa que obriga a uma filtragem permanente das informações *online*, explica Gil (2019).

E, neste campo, as tecnologias de automação podem ter a sua utilidade, sobretudo na apuração de fontes, imagens e vídeos. Ainda assim, os resultados obtidos por estas ferramentas devem ser recebidos com olhar crítico e, sempre que possível, cruzados com outras informações e

⁵ Original: “Fake news is by no means an isolated phenomenon. Rather, it should be seen as a symptom of much broader tendencies, both within the media system and within the wider political culture” (Buckingham, 2019, pp. 215–216).

fontes adicionais. Importa lembrar que os *softwares* e os algoritmos não são elementos neutros, tendo na sua origem determinados objetivos, especialmente financeiros (Silveira, 2017). Ter competências digitais implica também ter a noção de que os algoritmos são um meio para as empresas obterem lucros, pelo que delegar decisões importantes para estes mecanismos representa um risco acrescido para a democracia. Por isso, Silveira (2017, p. 274) sublinha que é urgente “discutir as implicações das decisões automatizadas efetuadas por algoritmos”.

Nesse sentido, é necessário implementar mecanismos de literacia mediática crítica nas escolas de todo o mundo (De Abreu, 2020), sem esquecer a criação de recursos alternativos para os cidadãos mais velhos e infoexcluídos. Gil (2019, p. 170) reforça que deve existir uma preocupação acrescida com este grupo de cidadãos, pois:

O conceito de literacia digital deixa de estar associado somente a uma utilização instrumental das tecnologias digitais, no seu sentido mais restrito, para serem cada vez mais encaradas e assumidas como sendo necessária uma utilização que inclui processos mais complexos e elaborados onde a componente afetiva se torna preponderante dado que se estabelece uma relação com o contexto social.

Reconhecendo as dificuldades de criar medidas que contribuam para melhorar os níveis de literacia de toda a população, Potter identifica quatro principais desafios nas intervenções de literacia mediática – “clarificar o propósito da intervenção; lidar com as competências; lidar com o conhecimento; e pensar sobre independência” (Potter, 2020, p. 57) – e enfatiza que qualquer iniciativa tem de considerar as características do público ao qual se dirige. Uma estratégia direcionada a jovens do ensino secundário será necessariamente diferente de uma ação para idosos ou para crianças.

Se existia uma visão mais antiga de que os próprios *media* eram quem deveria formar a cidadania, hoje torna-se mais evidente a necessidade de a própria cidadania se formar a partir de um uso crítico e consciente dos *media*, para reconhecer falsidades e conteúdos enganosos *online* (Sádaba & Salaverría, 2022). Desta forma, as iniciativas de *fact-checking* têm sido crescentemente vistas como práticas de literacia mediática, enquanto

jornalistas começam a desenvolver atividades nas escolas para sensibilizar os jovens sobre a necessidade de verificar informação (Frau-Meigs, 2019).

No entanto, embora muitos jornalistas ainda vejam no próprio fazer jornalístico – considerando normas de validação e verificação da informação produzida com precisão – a sua principal contribuição para a literacia mediática (Brites & Pinto, 2017), iniciativas de *fact-checking* têm frequentemente extrapolado este papel, tornando-se os jornalistas também promotores de ações de formação. Esta é uma visão mais próxima do campo da literacia mediática sobre os processos de educação para os *media* (Frau-Meigs, 2022).

2. Metodologia e questões de investigação

A presente investigação segue uma abordagem qualitativa para estudar duas agências ibéricas que disponibilizam ferramentas tecnológicas para os cidadãos, como estratégia de literacia mediática e digital. Os casos estudados são: a agência de *fact-checking* espanhola *Maldita.es*, e o projeto português *Contra Fake*, da Agência Lusa.

Tanto a *Maldita.es* como a Agência Lusa investem fortemente na componente de literacia mediática no desenvolvimento das suas atividades, o que despertou o interesse académico nestes dois casos ibéricos. Com o objetivo de conhecer mais a fundo o trabalho destes dois veículos, utilizou-se a técnica de entrevista semiestruturada, que permite compreender de forma mais detalhada o fenómeno que se quer estudar (Boyce & Neale, 2006).

Assim, os entrevistados foram Pablo Hernández Escayola, coordenador de investigação académica da *Maldita.es*, e João Pedro Fonseca, jornalista e colaborador do *Projeto Contra Fake*. A recolha das entrevistas decorreu entre dezembro de 2022 e janeiro de 2023, através da plataforma de videoconferência Zoom. As entrevistas tiveram a duração aproximada de uma hora. O formato de videoconferência foi o melhor meio de obter estas entrevistas, devido à flexibilidade que confere, solucionando o problema da distância.

Os resultados apresentados neste estudo fazem parte de uma investigação mais ampla sobre a utilização de ferramentas de automação e IA

nas diferentes etapas do *fact-checking* – identificação, verificação e distribuição. Este trabalho pretende responder às seguintes questões:

RQ1. Que ferramentas de automação ou de IA a *Maldita.es* e o *Contra Fake* disponibilizam para uso dos cidadãos?

RQ2. Quais são as percepções da *Maldita.es* e do *Contra Fake* sobre os contributos que as ferramentas de automação e IA podem trazer para a literacia mediática e digital?

A partir da análise das respostas dos entrevistados, foi possível observar o tipo de ferramentas utilizadas nestes veículos, verificar quais são disponibilizadas para os cidadãos, e de que forma os entrevistados acreditam que estas ações contribuem para fomentar a literacia.

3. Resultados

A partir das entrevistas realizadas com os profissionais do *Contra Fake* e da *Maldita.es*, foi possível perceber que os dois projetos alcançaram diferentes graus de desenvolvimento de ferramentas baseadas em automação ou IA e que as suas visões sobre os contributos destes mecanismos são também bastante distintas.

No caso do *Projeto Contra Fake*, da Lusa, uma das vertentes de atuação é o desenvolvimento e a promoção de cursos *online* sobre diversas temáticas relacionadas com a desinformação. Um desses cursos é o *Cidadão Ciberinformado*, lançado em 2020, que resultou de uma parceria com o CNCS (Centro Nacional de Cibersegurança). A formação divide-se em seis módulos relacionados com a identificação e compreensão de *fake news* e discurso de ódio⁶. A atividade conta ainda com o complemento de dez vídeos com cerca de um minuto cada um, acessíveis no *YouTube*⁷. O principal objetivo deste curso *online* é ajudar os cidadãos a distinguirem notícias de conteúdos manipulados e a identificar esquemas fraudulentos na *internet* e alertá-los para os perigos de um consumo de informação sem espírito crítico. O curso é totalmente gratuito, inclui

⁶ Disponível em: <https://www.nau.edu.pt/pt/curso/cidadao-ciberinformado/>.

⁷ Disponível em: <https://www.youtube.com/playlist?list=PLHLm2BpEE6r8xQiO2dQaCP-fcQK9dpaa>.

pequenos questionários para avaliar o conhecimento, e conta já com 19 mil inscritos na plataforma.

Na altura da entrevista com João Pedro Fonseca (9 de dezembro de 2022), estavam em desenvolvimento algumas ferramentas baseadas em técnicas de IA, que tinham o objetivo de ajudar a detetar discursos de ódio e desinformação. João Pedro Fonseca explicou que esse projeto envolvia duas equipas em contexto universitário: a primeira dedicava-se ao treino de uma ferramenta de IA para classificar os conteúdos em notícia, sátira, discurso de ódio, entre outras categorias; enquanto a segunda equipa trabalhava numa ferramenta de análise preditiva do discurso para perceber quais os conteúdos com potencial para se tornarem virais. João Fonseca realçou que a equipa não tinha a intenção de criar uma máquina para decidir o que é verdadeiro ou o que é falso, mas sim uma ferramenta que chamasse “a atenção para conteúdos com certas características da desinformação, porque muito do lixo na internet não é sofisticado; é fácil uma máquina identificá-lo”, sublinhou o entrevistado.

No entanto, em março de 2023, através de um contacto por e-mail, o entrevistado indicou que os projetos com IA tinham ficado pela componente académica e que “em relação às ferramentas, que seriam um grande trunfo para a redação, não foi possível aplicá-las porque tinham algumas fragilidades”, demonstrando ainda algumas limitações da aplicação destas tecnologias no âmbito jornalístico.

Ainda assim, a IA é utilizada na Agência Lusa desde 2019 para a transcrição de entrevistas, uma tarefa que antes ocupava muito tempo aos jornalistas e que foi agilizada com o apoio de um *software*, explicou João Fonseca.

Já a *Maldita.es* desenvolveu duas ferramentas que combinam processos de automação e IA: um *chatbot* no WhatsApp e uma caixa de ferramentas disponível no próprio *site*. Pablo Hernández explica que o *chatbot Maldita* interage automaticamente com os utilizadores, permitindo-lhes enviar pedidos de verificação de determinado conteúdo, assim como disponibilizar os produtos da agência, seja em áudio ou texto, seja num resumo semanal ou diário. O *chatbot* fornece ainda materiais educativos, como, por exemplo, dicas para os cidadãos aprenderem a identificar se um conteúdo consiste em informação verdadeira ou não, ou a usar

estratégias para verificar um conteúdo. Desta forma, é possível perceber a ênfase da agência na disseminação de conhecimentos sobre verificação de factos para o seu público.

A *Maldita.es* também utiliza, segundo Pablo Hernández, um mecanismo de IA que recebe os pedidos do público, organizando-os numa base de dados e destacando automaticamente as frases verificáveis. Ao mesmo tempo, o banco de dados coleta os alertas e transcreve imagens, vídeos e áudios enviados pelos utilizadores. Esta tecnologia permite aos *fact-checkers* perceberem quais são as principais dúvidas dos utilizadores face a possíveis conteúdos de desinformação (normalmente com fontes no *WhatsApp*) e quais os conteúdos que devem ser verificados em primeiro lugar, dada a urgência da sua viralização. Após este processo inicial, totalmente automatizado, um núcleo de *fact-checkers* define quais os conteúdos que serão verificados e realizam a verificação com a ajuda das ferramentas que estão reunidas na “caixa de ferramentas”.

O *chatbot* ainda tem um último recurso baseado em automação: assim que um conteúdo requisitado à agência é verificado e partilhado no *site* da *Maldita.es*, o *chatbot* partilha-o com as pessoas que acionaram inicialmente a agência para realizar a verificação. Ou seja, utilizam esta ferramenta não só para literacia, mas também para a criação de uma comunidade, uma vez que, quando chegam à pessoa com a verificação, o *chatbot* pede aos utilizadores que partilhem o conteúdo verificado no *WhatsApp* (ou na plataforma onde encontraram o conteúdo) para tentar que os conteúdos desmentidos cheguem a quem partilhou a desinformação.

Pablo Hernández chama a atenção para a “caixa de ferramentas”, que é uma secção no *website* que reúne as ferramentas essenciais que os *fact-checkers* da *Maldita.es* utilizam para fazer as suas verificações, tornando-as acessíveis a todos. Esta “caixa de ferramentas” inclui o *Google Images*, a pesquisa de imagens do *Bing*, *TimEye*, *InVid* e o visualizador de dados do *YouTube* para verificar a autenticidade de uma imagem ou vídeo; a busca avançada do *Twitter*, *Who posted what*, *Foller* e *Trendsmap*, para verificar o conteúdo das redes sociais; o *Google Advanced Search*, *Bing*, *Yandex* e *DuckDuckGo* para pesquisar na *web*; e ferramentas de tradução, arquivo e geolocalização, entre outras, incluindo extensões para o navegador. Estas ferramentas são acompanhadas de

explicações em texto e hiperligação para vídeos do *YouTube*, que explicam detalhadamente como utilizar a ferramenta.

Tanto a *Maldita.es* como o *Contra Fake* ainda trabalham a componente da formação. No caso do *Contra Fake*, algumas das atividades formativas são orientadas para professores, com o intuito de lhes proporcionar ferramentas que permitam explicar aos alunos como fazer certas distinções, como, por exemplo, o que é uma notícia ou o que é desinformação. Estas formações têm sempre uma vertente tecnológica. João Pedro Fonseca enfatizou a necessidade de ensinar o público a utilizar ferramentas gratuitas, como o *Google Lens*. Já a *Maldita.es* trabalha a componente da formação voltada para públicos muito diversificados, mas que incluem também professores do ensino básico, por exemplo.

Ambos os entrevistados concordam que a automação e a IA são ferramentas poderosas e podem ser úteis na identificação das características de desinformação, alertando e guiando o *fact-checker*, sendo assim uma ferramenta de apoio ao trabalho de verificação de factos. No entanto, ambos realçam uma incapacidade que ainda prevalece nas máquinas: a de interpretar subtilezas e nuances da língua que existem sempre.

Pablo Hernández fala também da impossibilidade de as máquinas identificarem corretamente recursos estilísticos muito frequentes nos discursos das redes sociais, tais como o humor, a ironia e o sarcasmo. Isso resulta, muitas vezes, na classificação de discursos legítimos como desinformação por estas ferramentas, tornando indispensável a intervenção humana.

João Fonseca contou que, numa fase anterior ao Projeto *Contra Fake*, um dos objetivos foi automatizar a agenda da Lusa, já que é construída através dos comunicados de imprensa recebidos por e-mail, em que o trabalho do jornalista é rotineiro e mecânico: olhar para as caixas de e-mail e, em seguida, colocar as informações recebidas numa plataforma digital. “Tentámos elaborar uma ferramenta automática, com a ajuda de uma equipa da Universidade do Porto, mas a máquina enganava-se muito. Um erro neste tipo de item, que segue para todos os jornais, tem um peso muito grande, então não foi possível utilizá-la”, concluiu o entrevistado. Ressalta-se a impossibilidade, neste caso e neste estágio de desenvolvimento tecnológico, de a IA realizar o trabalho dos jornalistas ou verificadores sem supervisão humana.

Ao longo do trabalho feito pela *Maldita.es*, Pablo Hernández afirma que a equipa também percebeu que existem muitos problemas relacionados com a forma como os jovens se movimentam nos ambientes *online*. Eles sabem muito bem como estar presentes nos ambientes digitais, mas, por excesso de confiança, também são vítimas de desinformação. Assim, uma abordagem baseada em IA ou que usa este tipo de tecnologia pode conectar-se bem com eles (os jovens) e pode servir para gerar elementos de alfabetização mediática que sejam eficazes, uma vez que se sentem confortáveis trabalhando com ambientes digitais ou com ambientes de IA. Por exemplo, a IA é – e pode ser mais largamente – utilizada em jogos interativos desenvolvidos para explicar as técnicas de desinformação, principalmente as que estão relacionadas com a manipulação de imagem, como as *deep fakes*. Estas são “abordagens que prendem a atenção dos jovens devido à sua tecnologia inovadora, mas que os ensinam sobre os perigos da desinformação”, afirma Pablo Hernández. Já o *chatbot*, que não é específico para os jovens, é de fácil acesso para todos os cidadãos, de diferentes faixas etárias, que utilizam o *WhatsApp*.

Discussão e conclusões

A partir dos resultados das entrevistas, é possível perceber que existem ferramentas de automação e IA adaptadas às diferentes etapas do processo de *fact-checking*, algumas delas disponíveis para utilização dos cidadãos, numa primeira linha de combate à desinformação *online*. No entanto, são de salientar as suas limitações e os erros que comete, o que impede uma utilização mais ampla destas tecnologias nas redações de *fact-checking* e também no jornalismo.

Enquanto os esforços universitários relacionados com o Projeto *Contra Fake* ficaram pela componente académica, percebe-se um esforço concentrado na formação para utilização de tecnologias, que não deixa de ser um contributo valioso para o ambiente noticioso português. Já a *Maldita.es* disponibiliza a “caixa de ferramentas” e explica como as utilizar, mas é o próprio utilizador que tem de as procurar, estando restringida àqueles que têm a intenção de verificar as informações. Ou seja, esta ação de literacia mediática dirige-se a todos os públicos, mas tem um alcance bastante limitado.

Por outro lado, o *chatbot Maldita* revela um maior potencial para mobilizar os cidadãos para se tornarem aliados no combate à desinformação, por exigir um menor nível de esforço e de familiaridade com ferramentas digitais. O *chatbot* faz um trabalho importante de aproximação da comunidade dos verificadores, ajudando a construir uma relação de confiança que também contribui para a literacia mediática. É interessante perceber ainda como estas ações de literacia fomentam a participação do público e o sentido de comunidade.

Outra questão relevante concerne os diferentes tipos de público que lidam com a desinformação *online*. Enquanto ferramentas de automação e de IA são mais facilmente utilizadas pelos jovens, concentrar toda a atenção nestas tecnologias pode contribuir para vincar ainda mais o isolamento dos públicos mais velhos. Portanto, é preciso ter no horizonte uma estratégia de literacia em diversas frentes. Por um lado, a formação nas escolas e universidades (Santos & Jerónimo, 2022), por outro, iniciativas dirigidas aos públicos mais velhos (Gil, 2019), com vista à compreensão do ecossistema informativo digital e do combate à desinformação.

Em suma, as ferramentas de automação e IA são excelentes recursos para enfrentar o vasto mundo da desinformação; no entanto, na visão dos entrevistados, são exatamente isso: ferramentas. Não substituem o papel desempenhado pelas ações de formação da Lusa e da *Maldita.es*, na promoção da literacia mediática. Combinar a utilização de ferramentas de automação e IA com a aposta em ações educativas poderá conduzir a melhores resultados, não só para a literacia mediática, mas também para a literacia digital, evitando o possível isolamento dos mais idosos (Baptista et al., 2022; Gil, 2019). Estas são ferramentas essenciais para navegar num mundo em que a desinformação *online* se propaga rapidamente.

Em geral, as ferramentas de identificação, verificação e distribuição ainda precisam de ser aprimoradas para que se obtenham melhores resultados na redução dos fluxos de desinformação. No entanto, é possível ver que os sistemas automatizados e de IA já fazem parte das rotinas nas redações de *fact-checking* como ferramentas auxiliares, especialmente na fase da deteção de desinformação. Mesmo sendo ferramentas com aplicação limitada, cumprem o objetivo de economizar tempo e aumentar a

eficiência do trabalho do *fact-checker*, um contributo fundamental quando a velocidade da verificação é imperativa para combater a disseminação da desinformação. À medida que a tecnologia avança e a IA se torna mais promissora, essas percepções podem mudar. Estudos futuros podem acompanhar estes desenvolvimentos, medindo o impacto da evolução da automação e da IA no trabalho dos verificadores e nas iniciativas de literacia mediática e digital.

Referências bibliográficas

- Baptista, J. & Gradim, A. (2022). A working definition of fake news. *Encyclopedia*, 2(1), 632–645. <https://doi.org/10.3390/encyclopedia2010043>.
- Baptista, J., Gradim, A. & Correia, E. (2022). A relação entre a crença em fake news e as estratégias para procurar informação dos jovens portugueses. *Observatorio Journal*, 16(3), 203–232. <https://obs.obercom.pt/index.php/obs/article/view/2082/188188200>.
- Boyce, C. & Neale, P. (2006). *Conducting in-depth interviews: A guide for designing and conducting in-depth interviews for evaluation input* (Vol. 2). Pathfinder International. <https://bit.ly/43snmDz>.
- Brandtzaeg, P., Følstad, A. & Chaparro Domínguez, M. (2018). How journalists and social media users perceive online fact-checking and verification services. *Journalism Practice*, 12(9), 1109–1129. <https://doi.org/10.1080/17512786.2017.1363657>.
- Brites, M. & Pinto, M. (2017). Is there a role for the news industry in improving news literacy? *Media Education Research Journal*, 7(2), 29–46.
- Buckingham, D. (2019). Teaching media in a ‘post-truth’ age: fake news, media bias and the challenge for media/digital literacy education. *Cultura y Educación*, 31(2), 213–231. <https://doi.org/10.1080/11356405.2019.1603814>.
- Cambridge Dictionary (s.d.). *Meaning of automation in English*. <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/automation>.
- Cardoso, G. & Baldi, V. (2021). Algoritmos e notícias – A oportunidade da inteligência artificial no jornalismo. *Relatório OberCom – Observatório da Comunicação*. <https://bit.ly/3NILv3h>.
- Comissão Europeia. (2019). *The European Commission’s priorities*. https://commission.europa.eu/strategy-and-policy/priorities-2019-2024_en.
- Comissão Europeia. (2021). *Orientações da Comissão Europeia relativas ao*

- reforço do Código de Conduta sobre Desinformação*. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52021DC0262&from=DA>.
- Dale, R. (2017). Industry watch: NLP in a post-truth world. *Natural Language Engineering* 23(2), 319–324. <https://doi.org/10.1017/S1351324917000018>.
- De Abreu, B. (2020). Global perspectives on media literacy. In W. Christ & B. De Abreu, *Media literacy in a disruptive media environment* (pp. 9–22). Routledge.
- Diakopoulos, N. (2019). *Automating the news*. Harvard University Press.
- Esteves, F. & Sampaio, G. (2019). *Viral: A epidemia de fake news e a guerra da desinformação*. Desassossego.
- Frau-Meigs, D. (2019). Information disorders: Risks and opportunities for digital media and information literacy? *Medijske Studije*, 10(19), 10–28. <https://doi.org/10.20901/ms.10.19.1>.
- Frau-Meigs, D. (2022). How disinformation reshaped the relationship between journalism and media and information literacy (MIL): Old and new perspectives revisited. *Digital Journalism*, 10(5), 912–922. <https://doi.org/10.1080/21670811.2022.2081863>.
- FullFact. (s.d.). *Automated fact-checking*. <https://fullfact.org/automated>.
- Giddens, A. (2008). *Sociologia* (6.ª ed.). Fundação Calouste Gulbenkian. <https://bit.ly/2Cntgv8>.
- Gil, H. (2019). Nativos digitais, migrantes digitais e adultos mais idosos: pontes para a infoinclusão. *Revista Educação, Psicologia e Interfaces*, 3(2), 163–183. <https://doi.org/10.37444/issn-2594-5343.v3i2.152>.
- Graves, L. (2018). *Understanding the promise and limits of automated fact-checking*. Reuters Institute for the Study of Journalism. <https://agency.reuters.com/content/dam/openweb/documents/pdf/news-agency/report/reuters-institute-graves-factsheet-180228.pdf>.
- Groover, A. (1987). *Automation, production and computer integrated manufacturing*. Hardcover.
- Guess, A., Nagler, J. & Tucker, J. (2019). Less than you think: Prevalence and predictors of fake news dissemination on Facebook. *Science Advances*, 5(1). <https://www.science.org/doi/full/10.1126/sciadv.aau4586>.
- Hassan, N., Adair, B., Hamilton, J. T., Li, C., Tremayne, M., Yang, J. & Yu, C. (2015, julho). The quest to automate fact-checking. *Proceedings of the 2015 computation+ journalism symposium*. <https://citeseerx.ist.psu.edu/document?repid=rep1&type=pdf&doi=22ee36f2673cc6f9380a17805eadd2f0a0772c18>.
- Herrero, E. & Damas, S. (2021). El fact-checker en español alrededor del mundo: Perfil, similitudes y diferencias entre verificadores hispanohablantes. *Revista*

- de Comunicación de la SEECI*, 54, 49–77. <http://doi.org/10.15198/seeci.2021.54.e725>.
- Huynh, V. & Papotti, P. (2018). Towards a benchmark for fact-checking with knowledge bases. *EURECOM*, 1595–1598. <https://dl.acm.org/doi/pdf/10.1145/3184558.3191616>.
- Jerónimo, P. & Esparza, M. S. (2022). Disinformation at a local level: An emerging discussion. *Publications*, 10(2), 15. <https://doi.org/10.3390/publications10020015>.
- Johnson, P. (2023). A case of claims and facts: Automated fact-checking the future of journalism's authority. *Digital Journalism*, 1–24. <https://doi.org/10.1080/21670811.2023.2174564>.
- Jornal Oficial da União Europeia. (2018, novembro). *Diretiva (UE) 2018/1808 do Parlamento Europeu e do Conselho*. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/?uri=CELEX:32018L1808>.
- Juneja, P. & Mitra, T. (2022). Human and technological infrastructures of fact-checking. *Proceedings of the ACM on Human-Computer Interaction*, 6(CSCW2), 1–36. <https://dl.acm.org/doi/pdf/10.1145/3555143>.
- Kapferer, J.-N. (1993). *Boatos: o mais antigo mídia do mundo*. Forense Universitária.
- Krause, N., Freiling, I., Beets, B. & Brossard, D. (2020). Fact-checking as risk communication: the multi-layered risk of misinformation in times of COVID-19. *Journal of Risk Research*, 23(7–8), 1052–1059. [10.1080/13669877.2020.1756385](https://doi.org/10.1080/13669877.2020.1756385).
- Koltay, T. (2011). The media and the literacies: Media literacy, information literacy, digital literacy. *Media, Culture and Society*, 33(2), 211–221. <https://doi.org/10.1177/0163443710393382>.
- Kothari, A. & Hickerson, A. (2020). Challenges for journalism education in the era of automation. *Media Practice and Education*, 21(3), 212–228. <https://doi.org/10.1080/25741136.2020.1787724>.
- Les Décodeurs. (2017, 23 de janeiro). Le Décodex, un outil de vérification de l'information. *Le Monde*. https://www.lemonde.fr/les-decodeurs/article/2017/01/23/le-decodex-un-premier-premier-pas-vers-la-verification-de-masse-de-l-information_5067709_4355770.html
- Livingstone, S. (2004). Media literacy and the challenge of new information and communication technologies. *Communication Review*, 7(1), 3–14. <https://doi.org/10.1080/10714420490280152>.
- Potter, W. (2020). Four fundamental challenges in designing media literacy interventions. In W. Christ & B. De Abreu, B., *Media literacy in a disruptive media environment* (pp. 57–74). Routledge.

- Rainnie, A. & Dean, M. (2020). Industry 4.0 and the future of quality work in the global digital economy. *Labour & Industry: a journal of the social and economic relations of work*, 30(1), 16–33. <https://doi.org/10.1080/10301763.2019.1697598>.
- Rosário, J. (2009). Automação industrial. Editora Baraúna. <https://bit.ly/43woXbq>.
- Ruiz, M., Rubio, L. & Verdú, F. (2021). Los desafíos éticos del periodismo en la era de la inteligencia artificial. *Estudios sobre el mensaje periodístico*, 27(2), 673–684. <https://revistas.ucm.es/index.php/ESMP/article/view/69708>.
- Sádaba, C. & Salaverría, R. (2022). Combatir la desinformación con alfabetización mediática: análisis de las tendencias en la Unión Europea. *Revista Latina de Comunicación Social*, 81, 17–33. <https://doi.org/10.4185/rlcs-2023-1552>.
- Sánchez González, M., Sánchez Gonzales, H. M. & Martínez Gonzalo, S. (2022). Inteligencia artificial en verificadores hispanos de la red IFCN: proyectos innovadores y percepción de expertos y profesionales. *Estudios sobre el Mensaje Periodístico*, 28(4), 867–879. <https://doi.org/10.5209/esmp.82735>.
- Santos, F. & Jerónimo, P. (2022). Literacia para os *media*: Análise da formação dos jornalistas em Portugal e Espanha. In N. López, R. Bolinches, P. Bautista & J. Herranz de la Casa, *Innovación digital en comunicación y educación* (pp. 152–167). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8766425>.
- Schwab, K. (2016). *The fourth industrial revolution*. Random House.
- Silveira, A. (2017). Governos dos algoritmos. *Revista de Políticas Públicas* 21(1), 267–281. <https://www.redalyc.org/pdf/3211/321152454013.pdf>.
- Souza, C. & Santaella, L. (2021). Deepfakes na perspectiva da semiótica. *TEC-COGS: Revista Digital de Tecnologias Cognitivas*, 23. <https://doi.org/10.23925/1984-3585.2021i23p26-44>.
- Tyner, K. (2020). Media literacy in the age of big data. In W. Christ & B. De Abreu, *Media literacy in a disruptive media environment* (pp. 36–56). Routledge.
- Valtonen, T., Tedre, M., Mäkitalo, K. & Vartiainen, H. (2019). Media literacy education in the age of machine learning. *Journal of Media Literacy Education*, 11(2), 20–36. [10.23860/JMLE-2019-11-2-2](https://doi.org/10.23860/JMLE-2019-11-2-2).
- Wardle, C. (2018). The need for smarter definitions and practical, timely empirical research on information disorder. *Digital Journalism*, 6(8), 951–963. <https://doi.org/10.1080/21670811.2018.1502047>.

Westlund, O., Larsen, R., Graves, L., Kavtaradze, L. & Steensen, S. (2022). Technologies and fact-checking: a sociotechnical mapping. In J. Correia, P. Jerónimo & I. Amaral, *Disinformation studies: Perspectives from an emerging field* (pp. 193–236). <https://bit.ly/3UCxPIf>.

Letramento científico e Letramento Midiático Crítico: aproximações frente aos desafios da contemporaneidade

Erasmus Moises dos Santos Silva

Faculdade de Educação – Universidade de São Paulo – Brasil
erasmo.silva@usp.br

Agnaldo Arroio

Faculdade de Educação – Universidade de São Paulo – Brasil
agnaldoarroio@usp.br

Resumo: Os desafios da contemporaneidade em que Ciências e Mídia se interseccionam – e.g. a crise climática – exigem projetos educacionais que habilitem pessoas a interagir com o presente ecossistema informacional e a transformá-lo, em que mensagens enganosas são intencionalmente criadas e disseminadas. Com isso em mente, este texto propõe uma aproximação entre o Letramento Científico e o Letramento Midiático Crítico (LMC) através da qual se compreenda criticamente as relações entre Mídia, Ciências e Sociedade. Aqui são apresentadas as bases teóricas dessas duas modalidades de letramento e através delas é analisada uma mensagem postada numa rede social que nega a crise climática. A análise e as reflexões sobre a mensagem negacionista demonstram que a aproximação entre os dois letramentos é viável e proporciona uma compreensão ampla da crise climática, permitindo, por exemplo, a reflexão sobre conceitos das Ciências da Natureza e a linguagem científica, além do entendimento sobre as relações entre mídia, público, informação e poder.

Palavras-chave: Ciências da Natureza; Crise Climática; Mídias; Pensamento Crítico.

Introdução

À medida que se atravessa uma fase conturbada da história da humanidade, é preciso repensar e reconstruir a educação de crianças e jovens para a tornar relevante para os desafios socioculturais, econômicos, políticos, globais e ambientais da contemporaneidade. Em vários desses desafios salta um elemento comum: as mídias. Não é por acaso que nos últimos anos diversos países (e.g.: o Brasil, os Estados Unidos da América e os integrantes da União Europeia) discutem regularmente as redes sociais no que se refere às irrestritas possibilidades de propagação de informação danosa e desinformação. As Ciências quase sempre são peças centrais desse tipo de conteúdo, com desdobramentos que ameaçam não só a sua legitimidade, mas a democracia e a vida de milhões de pessoas. A sistemática negação das mudanças climáticas é exemplo do quão danosa esta desinformação pode ser e reforça a tese de que não basta a regulação, mas é sobretudo urgente e necessária a educação de jovens e crianças para que estejam preparados para interagir com esse ecossistema informacional contemporâneo e o transformar (Lopez & Share, 2020).

No entanto, para que a educação esteja suficientemente à altura dos desafios atuais é preciso ir além do ensinar *com* as mídias, mas também *sobre* as mídias. Por exemplo: por muito tempo pareceu suficiente aproveitar as possibilidades da informática para “enxergar” melhor o átomo através de animações digitais ou acompanhar experimentos perigosos no Youtube (ensinar *com* as mídias). Isso não deixou de ser indispensável e valioso, mas é urgente ir além. É necessário posicionar as Ciências no seu contexto mais amplo e, por exemplo, ensinar como e por que as mídias tradicionais e modernas são deliberadamente usadas para deslegitimar o consenso científico sobre as mudanças climáticas (ensinar *sobre* a mídia), um discurso que tem uma intencionalidade bem definida. A esse respeito, Pivaro e Giroto Júnio (2020) argumentam que em 2019, em meio às queimadas na Amazônia Brasileira e à sistemática negação dos fatos pelo então presidente, foi evidente a agenda da defesa do lucro acima da preservação do meio-ambiente. Os autores relembram o quanto uma parcela do jornalismo e o ativismo nas redes sociais dos apoiadores do mandatário impulsionaram a narrativa ficcional de que não havia fogo na Amazônia ou de que, mesmo que houvesse, elas seriam necessárias para manter o agronegócio e a economia do país.

O presente texto pode até ser lido como uma defesa de uma Educação em que se problematize criticamente Mídia, Ciência e Sociedade. E as mudanças climáticas não são o único contexto para tal. Nos últimos dois anos, foi significativo o número de trabalhos que defenderam ou relataram casos em que a pandemia da COVID-19 foi debatida a partir dos conteúdos “tradicionais” da Educação em Ciências, mas também a partir da problematização das redes sociais, da natureza das Ciências e das ideologias subjacentes ao negacionismo na pandemia (Arroio, 2020; Locatelli, 2021; Miller et al., 2020). Essa aproximação interdisciplinar seria não apenas promissora, mas necessária, na medida em que a relação entre mídia, Ciências e sociedade está engendrada em questões diversas, que vão desde o voto até à escolha do melhor filtro de água, por exemplo.

Sendo assim, se torna imperativo considerar qual deveria ser a natureza dessa relação. Neste trabalho é defendido que essa aproximação seja feita em função de uma leitura crítica da mídia, das Ciências e das suas relações mais amplas com a sociedade. Isso a partir do entrecruzamento de duas áreas: o Letramento Científico e o Letramento Midiático Crítico (LMC). Na seção seguinte, serão apresentadas as bases teóricas e conceituais do Letramento Científico e do LMC. Posteriormente os conceitos fundamentais do LMC serão utilizados para a análise de uma publicação negacionista sobre a crise climática, ao mesmo tempo em que são expandidos e ressignificados os conceitos do LMC a partir das bases do Letramento Científico.

1. Letramento Científico e Letramento Midiático Crítico

O conceito de Letramento Científico é geralmente reduzido ao objetivo principal da educação em Ciências da Natureza, embora seja comum encontrar na literatura especializada e nas políticas públicas oficiais ao redor do mundo diferentes definições, objetivos e abordagens para ele (Sharon & Baram-Tsabari, 2020).¹ Para Santos (2007) o Letramento

¹ No Brasil, pesquisadores em Educação em Ciências utilizam também o termo alfabetização científica, inspirados na pedagogia de Paulo Freire, para quem a alfabetização é muito mais do que decodificação (e.g. Sasseron & Carvalho, 2011; Chassot, 2008; Lorenzetti & Delizoicov, 2001). Não se entrará no debate acerca dos dois conceitos, mas será mantido um ou outro quando se fizer referência a outros trabalhos. Nas discussões originais deste texto, é adotado letramento científico, tendo em vista o foco no uso social dos conhecimentos das Ciências da Natureza (Santos, 2007).

Científico é a tarefa através da qual as Ciências e a Tecnologia são ensinadas a partir de suas dimensões sociais. O autor propõe que se extrapole a ideia de Alfabetização Científica, pela qual o ensino e a aprendizagem estariam restritos à decodificação dos saberes e da linguagem das Ciências. O autor argumenta:

Assim como se busca em processos de letramento da língua materna o uso social de sua linguagem, reivindicar processos de letramento científico é defender abordagens metodológicas contextualizadas com aspectos sociocientíficos, por meio da prática de leitura de textos científicos que possibilitem a compreensão das relações ciência-tecnologia-sociedade e tomar decisões pessoais e coletivas. Nesse sentido, o conceito de letramento científico amplia a função dessa educação, incorporando a discussão de valores que venham a questionar o modelo de desenvolvimento científico e tecnológico. Em outras palavras, o que se busca não é uma alfabetização em termos de propiciar somente a leitura de informações científicas e tecnológicas, mas a interpretação do seu papel social. Isso implica mudanças não só de conteúdos programáticos como também de processos metodológicos e de avaliação (Santos, 2007, p. 487).

A partir desses pressupostos, Santos (2007) defende um modelo de letramento fundado em três dimensões: o da natureza das Ciências, o da linguagem científica e o dos aspectos sociocientíficos. Segundo o autor, o Letramento Científico, por meio do carácter das Ciências, envolveria aprender Ciências compreendendo como os cientistas trabalham e quais as limitações de seus conhecimentos. Isso acarretaria ensinar e aprender história, filosofia e sociologia das Ciências. Já a dimensão da linguagem científica incluiria ensinar a ler as linguagens das Ciências, compreendendo sua estrutura sintática e discursiva e o significado de seu vocabulário e interpretando suas fórmulas, esquemas, gráficos, diagramas, tabelas, etc. Santos (2007) acrescenta ainda que através da dimensão da linguagem o estudante estaria apto a elaborar argumentos científicos, que são diferentes da argumentação do senso comum. Por fim, a dimensão sociocientífica viabilizaria a tomada de consciência sobre as questões ambientais, políticas, econômicas, éticas, sociais e culturais relativas às Ciências e à tecnologia.

Sobre o LMC, este trabalho considera uma concepção organizada por Kellner e Share (2010), a partir da qual são postas em evidência diferentes mídias (das tradicionais às digitais) e as relações subjacentes à informação ao poder.

[...] Evoluindo do campo multidisciplinar de estudos culturais e pedagogias educacionais críticas, o letramento midiático crítico visa expandir a compreensão do letramento para incluir a leitura e a escrita de todos os tipos de textos, bem como aprofundar a análise para níveis mais críticos para examinar as relações entre mídia e público, informação e poder (Kelner & Share, 2019, p. 8).

O arcabouço teórico do LMC inclui os estudos culturais, as teorias críticas e as pedagogias propostas por Paulo Freire e John Dewey, sobre as quais é enfatizado o papel da experiência, da investigação, da aprendizagem ativa, do diálogo, da reflexão crítica, da ação, da teoria e da prática, da justiça, da transformação social, da liberdade, da democracia e do fim das relações de dominação. Aqui será dada ênfase a algumas dessas bases teóricas. Como ferramenta para o ensino e a aprendizagem, a LMC prioriza duas formas de interagir criticamente com mídias em sala de aula – análise e produção –, cuja combinação tem o potencial de criar uma pedagogia libertadora.

O LCM analisa a cultura da mídia como produtos de produção e luta social, ensinando os alunos a criticar representações e ideologias presentes na mídia, ao mesmo tempo em que enfatiza a importância de aprender a usar a mídia como modo de auto-expressão e ativismo (Kelner & Share, 2019, p. 6).

Para Kellner e Share (2019) as transformações culturais e sociais mais recentes tornam imprescindível que professores e estudantes pensem e ajam criticamente sobre as tecnologias e as mídias que os cercam, não sendo suficiente apenas uma posição analítica e passiva sobre a mídia (mesmo que crítica), mas sendo necessária também uma postura criadora que desafie ideais antidemocráticos difundidos pela e através da mídia. A título de exemplo, Kellner e Share (2019) apresentam uma atividade em que estudantes analisaram mensagens de uma embalagem de iogurte

com o intuito de pensar sobre os elementos envolvidos na sua criação: as linguagens e os signos presentes; diferentes interpretações sobre as informações presentes na embalagem; valores, pontos de vistas e intencionalidades reforçados; e quem a mensagem beneficia ou prejudica. Em seguida, os estudantes em grupos produziram novos rótulos para o mesmo produto, objetivando torná-lo atrativo para diferentes grupos de pessoas. A ideia foi viabilizar uma reflexão conjunta sobre códigos, convenções e estratégias utilizadas por empresas de propaganda e corporações para moldar as relações das pessoas com o consumo, com os outros e com a natureza. Por isso, os autores reforçam a importância da análise e da produção crítica de mídias, argumentando que os meios de comunicação hoje podem ao mesmo tempo: “educar ou oprimir; entreter ou distrair; informar ou enganar; comprar ou vender tudo: de estilos de vida a políticos” (Kellner & Share, 2019, p. 13).

Para além de bases teóricas, pedagógicas e epistemológicas, o LMC inclui seis conceitos fundamentais articulados em questões investigativas, as quais servem de guia tanto para o processo de análise quanto para o de produção crítica de mídias (Quadro 1).

Quadro 1: Letramento Midiático Crítico: bases conceituais e questões de investigação.

Bases conceituais	Questões
<p>1. Socioconstrutivismo</p> <p>Todas as informações são coconstruídas por indivíduos e/ou grupos de pessoas que fazem escolhas dentro de contextos sociais.</p>	<p>Quem são as possíveis pessoas que fizeram escolhas e ajudaram a criar este texto?</p>
<p>2. Linguagem/Semiótica</p> <p>Cada meio tem sua própria linguagem, com gramática e semântica específicas.</p>	<p>Como este texto foi construído e entregue/acessado?</p>
<p>3. Público/Posicionalidade</p> <p>Indivíduos e grupos entendem as mensagens midiáticas de forma semelhante e/ou diferente, dependendo de vários fatores contextuais</p>	<p>Como este texto poderia ser entendido de forma diferente?</p>

Bases conceituais	Questões
<p>4. Representação política</p> <p>Mensagens midiáticas e o meio no qual elas circulam sempre têm um viés e apoiam e/ou desafiam relações de dominação, privilégio e prazer.</p>	<p>Quais valores, pontos de vista e ideologias estão representados neste texto ou ausentes dele, ou são influenciados pelo meio?</p>
<p>5. Produção/Instituições</p> <p>Todos os textos de mídia têm um propósito (frequentemente comercial ou governamental) que é moldado pelos seus criadores e/ou pelos sistemas dentro dos quais operam.</p>	<p>Por que este texto foi criado e/ou compartilhado?</p>
<p>6. Justiça Social e Ambiental</p> <p>A cultura midiática é um terreno de luta que se perpetua, transmitindo ideias positivas e/ou negativas sobre pessoas, grupos e questões; nunca é neutro.</p>	<p>Quem este texto beneficia ou prejudica?</p>

Fonte: Adaptado de Kellner, D., & Share, J. (2019). *The critical media literacy guide: engaging media and transforming education*. Brill Sense.

Segundo os autores, os seis conceitos foram articulados para que professores e estudantes ponham em prática uma investigação crítica para interrogar qualquer texto, mídia e contexto que cerquem as produções, inclusive aquelas criadas pelos próprios estudantes. Kellner e Share (2019) argumentam que responder às questões associadas a cada um dos conceitos permite desconstruir mídias e as informações que inundam o cotidiano, através de um exercício de pensamento crítico constante que vai do texto ao contexto da mensagem e vice-versa.

Kellner e Share (2019) reforçam ainda que os conceitos da LMC se tornam relevantes para uma educação progressista quando ensinados e aprendidos a partir de uma abordagem democrática que fundamenta as pedagogias críticas. Além do mais, os autores acrescentam que o LCM precisa estar conectado com as justiça social e ambiental:

À medida que a educação midiática continua se expandindo, é essencial que a pedagogia crítica seja um componente central e que o LMC esteja

conectado com as justiças social e ambiental, democracia participativa e transformação social progressista (Kelner & Share, 2019, p. 9).

Fundamentado numa pedagogia transformadora e crítica, o LCM não poderia deixar de lado questões ideológicas que são constantemente reforçadas e disseminadas por mídias diversas, mas que podem também através delas ser desnaturalizadas e contestadas. É por isso que, sob uma concepção de educação fundamentalmente política, Kellner e Share (2019) defendem que o LMC envolve os conflitos em torno de classe e desigualdade, gênero, opressão racial e sexual, discriminação religiosa e viés político para ensinar os alunos a se tornarem leitores críticos e capazes de analisar textos variados: dos livros e mídias tradicionais, às mídias digitais e redes sociais.

O letramento midiático crítico emprega uma variedade de teorias e perspectivas para envolver uma ampla gama de representações políticas através das quais a mídia reforça ideais de classe, raça, gênero, sexualidade e outros constituintes da identidade e promovem a opressão e perpetuam o classismo, o racismo, o sexismo, a heteronormatividade e outras formas de discriminação (Kelner & Share, 2019, p. 22).

De fato, se a educação pretende ser engajada com problemas da modernidade e em função disso ser transformadora, é necessário considerar que os problemas em que mídia e Ciências se interseccionam são atravessados por uma série de questões ideológicas. As relações entre negacionismo científico e afiliação política no Brasil e em outros países são exemplos deste problema. Usando localizações móveis anônimas, dados de transações financeiras por cartões e informações das eleições de 2018, pesquisadores identificaram uma diminuição significativa no distanciamento social em regiões com altos índices de apoio ao então presidente do Brasil, após ele sistematicamente negar – principalmente através de redes sociais – a eficiência e a eficácia dos protocolos de saúde, aconselhando a população contra o autoisolamento (Ajzenman et al., 2020). Já em uma pesquisa com estadunidenses, Boulware et al. (2003) identificaram variações no grau de confiança no sistema de saúde do país em função da cor e da origem dos entrevistados. Basicamente, os

afro-americanos apresentaram menor confiança como possível resultado de um legado de discriminação racial na pesquisa médica e no sistema do país. Vale a pena reforçar que as ideologias discriminatórias (invisíveis, mas com efeitos concretos na dinâmica social) são geralmente construídas, disseminadas e acessadas pelas mídias: dos filmes de Hollywood aos grupos de Whatsapp.

Os desdobramentos da crise climática são férteis para tornar evidentes as relações entre Ciências, mídia e ideologias. Oreskes e Conway (2010) fornecem evidências das estratégias usadas por corporações e alguns cientistas para lançar dúvidas sobre o consenso científico a respeito dos efeitos nocivos do cigarro e da factualidade das mudanças climáticas. Os autores argumentam que a dúvida sobre essas questões foi intencionalmente fabricada por aqueles interessados em tirar de cena as políticas públicas baseadas nas Ciências, priorizando suas agendas econômicas e ideológicas. Eles ainda acrescentam que a mídia teve papel fundamental, sendo instrumentalizada, por exemplo, quando essas questões foram abordadas através de debates ou coberturas “imparciais”, como se existissem nas Ciências dois lados de igual credibilidade divergindo. Esse papel da mídia, comum em outras questões sociocientíficas, como na pandemia da COVID-19, corrobora um argumento caro à LMC: nenhuma mensagem pode ser neutra e nenhuma tecnologia pode representar informação sem afetar de alguma forma a mensagem (conceitos 1 e 2 – Quadro 1).

É por isso que a LMC defende que as habilidades necessárias para dar sentido a qualquer informação incluem a capacidade de questionar a construção e o contexto da mensagem (Kellner & Share, 2019). Paulo Freire (2011, p. 13) afirmou que “a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele”. É por isso que a compreensão das estruturas sociais, das relações de poder e das injustiças existentes (do contexto) é fundamental para a leitura do texto, em um processo contínuo e interdependente de reflexão e ação.

Os alunos de hoje precisam de habilidades e disposição para se envolver com as mensagens de várias maneiras, especialmente se quiserem desempenhar um papel na consolidação da democracia. Essa compreensão

sociológica do letramento pode ser vinculada a uma pedagogia transformadora e à educação para a mídia que critica as ideologias dominantes de gênero, raça e classe por meio de uma abordagem contextual. Ele [o LMC] ainda aborda as estruturas ideológicas e como operam no meio cultural, que molda e é moldado coletivamente pela mídia e pelas pessoas envolvidas (Kellner & Share, 2019, p. 16).

É nesse sentido que professores devem encorajar estudantes não apenas a “ler” sobre diferentes mídias e a interagir criticamente com estas, mas também a criar diferentes textos como uma forma de expressão contra-hegemônica. Sobre isso Kellner e Share (2019) argumentam que não basta identificar mensagens sexistas, racistas, classistas e homofóbicas; os estudantes devem ser encorajados a questionar como essas ideologias opressivas são sustentadas e normalizadas, e então criar leituras alternativas que exponham e desafiem esses discursos.

Após a apresentação de um panorama sobre os fundamentos deste texto, é proposta na próxima seção uma análise de uma mensagem que nega a crise climática a partir dos conceitos e questões de investigação do LMC. Além do LMC, compõem o pano de fundo as expectativas, as ideias e os encaminhamentos da literatura especializada para o letramento e a alfabetização científicos. Em síntese, aqui se propõe uma aproximação interdisciplinar entre essas duas perspectivas de letramento, reforçando a pertinência do LMC para o ensino e a aprendizagem de questões sociocientíficas e ao mesmo tempo ressignificando-a com base em aspectos epistemológicos do Letramento Científico. Por fim, ressalta-se que este texto parte de questões multidisciplinares e amplas e por isso não pretende esgotar nenhuma possibilidade de análise da mensagem, mas, sim, apresentar caminhos didático-pedagógicos gerais que podem ser levados em conta para uma educação crítica; desde a proposição de políticas curriculares até o planejamento de aulas.

2. Letramento Científico e Letramento Midiático Crítico na prática

Em primeiro lugar, os seis conceitos trabalhados neste texto e as respectivas questões de investigação (Quadro 1) não representam o todo do

LMC – segundo o que Kellner e Share (2019) apresentam –, que está fundamentado também em outras bases, como os estudos culturais, as teorias críticas e as propostas pedagógicas de Paulo Freire e John Dewey. Por isso, refletir sobre os seis conceitos e responder às referidas questões de investigação (como será proposto a seguir) não implicaria necessariamente uma prática de LMC, já que relações democráticas entre professores e estudantes, uma postura crítico-investigativa, o comprometimento com a justiça social e ambiental e a produção de mídias como contranarrativas de discursos hegemônicos também fazem parte do que o LMC perspectiva como ação pedagógica. No entanto, neste texto, pôr em prática a ferramenta analítica sob o pano de fundo do Letramento Científico cumpre com a proposta do trabalho: demonstrar que a aproximação entre o Letramento Científico e o LMC é um caminho promissor para responder aos desafios da contemporaneidade.

Nesta seção, uma postagem (Figura 1) feita na rede social Twitter (atual X), em 07 de julho de 2019, negando a crise climática será colocada sob análise segundo cada um dos seis conceitos e questões investigativas do LMC. O autor da postagem é o vereador pelo Rio de Janeiro (Brasil) Carlos Bolsonaro, filho do ex-presidente do Brasil (2018–2022), Jair Bolsonaro. Esta não foi a primeira vez que o vereador e membros de sua família, por meio das redes sociais, negaram a crise climática e o consenso científico a respeito desta e de outras questões, como no caso da pandemia da COVID-19 (Fonseca et al., 2021).

Figura 1: Postagem no Twitter de Carlos Bolsonaro negando a crise climática



Carlos Bolsonaro ✓
@CarlosBolsonaro



Só por curiosidade: quando está quente a culpa é sempre do possível aquecimento global e quando está frio fora do normal como é que se chama?

[Translate Tweet](#)

10:41 AM · Jul 7, 2019 · [Twitter for iPhone](#)

Fonte: <https://twitter.com/CarlosBolsonaro/status/1147863151054073857>.

2.1 Socioconstrutivismo: quem são as possíveis pessoas que fizeram escolhas e ajudaram a criar este texto?

A resposta a esse questionamento é fundamental para lançar luz sobre um aspecto fundamental das mídias, das tecnologias e da informação: a de que elas não são neutras. Refletir sobre as pessoas que fizeram escolhas para criar e disseminar a mensagem é um primeiro passo para compreender os valores, pontos de vista e ideologias presentes e ausentes na mensagem (que será debatido no conceito 3 – Quadro 1). É a partir da identificação das relações entre quem está por trás da mensagem e os valores que o contexto do negacionismo se torna mais evidente, reforçando a tese apresentada anteriormente de que projetos antidemocráticos estão frequentemente alimentando o negacionismo científico (Pivaro & Giroto Júnior, 2020).

Por enquanto, esta questão investigativa é um convite a refletir sobre as pessoas envolvidas na criação da mensagem em questão. Por o perfil estar em seu nome, Carlos Bolsonaro certamente é uma delas. Na época (julho de 2019), ele era vereador pela cidade do Rio de Janeiro e responsável pela comunicação nas redes sociais do pai, Jair Bolsonaro. Por ser um parlamentar, Carlos, provavelmente, contou com a consultoria ou auxílio de membros de uma equipe de comunicação ou assessoria.

2.2 Linguagem/Semiótica: como este texto foi construído e entregue/acessado?

O segundo conceito traz um importante aspecto, tanto para a mídia quanto para as Ciências: linguagens e códigos. Nesta mensagem, o texto escrito, a foto de perfil do usuário, as informações sobre o dia e a hora da postagem e mesmo o símbolo de conta verificável (em azul ao lado do nome de usuário) compõem a linguagem, já que significados diversos (evidentes ou não tão evidentes) emergem a partir desses elementos. Em outras mídias (como audiovisuais) o texto escrito se combina com outros códigos para produzir sentidos: sons, imagens, vídeos, narrações, etc. Estar atento aos tipos de linguagem e códigos e como eles são utilizadas para produzir significados e emoções é fundamental para a LMC (Kellner & Share, 2019). Uma outra dimensão importante deste conceito é a forma como ele foi divulgado e acessado. O Twitter através do seu algoritmo dissemina a mensagem entre os seguidores

(apoiadores ou não) de Carlos Bolsonaro, que podem interagir através dela e republicá-la.

É importante salientar também a presença da linguagem científica neste e em outros textos negacionistas, quando o vereador desafia o consenso científico e faz alusão diretamente ao termo aquecimento global e indiretamente aos conceitos de tempo e ao clima. Antes de discutir elementos da linguagem científica no texto, vale a pena retomar uma dimensão do letramento científico. Chassot (2008, p. 63) defende que “a ciência pode ser considerada uma linguagem construída pelos homens e mulheres para explicar o nosso mundo natural”. Já Lorenzetti e Delizoicov (2001, p. 43), ao proporem caminhos para a educação em Ciências da Natureza nos primeiros anos do ensino fundamental, argumentam:

A alfabetização científica [...] é aqui compreendida como o processo pelo qual a linguagem das Ciências Naturais adquire significados, constituindo-se um meio para o indivíduo ampliar seu universo de conhecimento, a sua cultura, como cidadão inserido na sociedade.

Em sua postagem, Carlos Bolsonaro desafia o consenso científico deduzindo com base em observações pontuais que dias com baixas temperaturas invalidariam a tese do aquecimento global. Este é um evidente caso de desinformação, pois as variações no tempo (um dia chuvoso) não formam o escopo de evidências de que a temperatura média a longo prazo do planeta está aumentando. Ou seja, a constatação do aumento da temperatura do planeta nos últimos anos por conta de ações humanas não exclui a ocorrência de dias com baixas temperaturas, já que o aumento da temperatura média afeta o sistema atmosférico e traz impactos locais e pontuais, como: invernos mais rigorosos, tempestades mais intensas, inundações, incêndios florestais mais frequentes, etc. Vale a ressalva de que diversos cientistas, divulgadores científicos, jornalistas e políticos advogam o abandono do termo aquecimento global e a adoção de outros, como mudanças climáticas e crise climática, para evitar interpretações equivocadas e obter uma descrição mais adequada dos eventos climáticos recentes (Christensen, 2019).

A contribuição desse texto para o segundo conceito da LMC é que tanto a análise como a produção crítica de mídias incluem também uma

compreensão e discussão da linguagem científica. É precisamente neste ponto que diversas concepções de letramento científico confluem para contribuir para o LMC, considerando o que Santos (2007) recomenda, para a alfabetização científica: ensinar a ler as linguagens das Ciências, compreendendo sua estrutura sintática e discursiva e o significado de seu vocabulário e interpretando suas fórmulas, esquemas, gráficos, diagramas, tabelas, etc.

É frequente no discurso negacionista a estratégia de contestar falaciosamente as Ciências usando sua própria linguagem, acordos e conceitos. Nesse sentido, ao tratar dos desafios educacionais impostos pela COVID-19, Locatelli (2021) advoga por um Letramento Científico e Midiático, justificando que os diversos tipos de desinformação sobre a pandemia nas redes sociais se serviram da natureza hermética da linguagem científica com o objetivo de produzir relações de confiança com o público. A autora dá exemplo de postagens que fizeram referências equivocadas a conceitos científicos e recomendaram uma dieta à base de alimentos alcalinos para curar a COVID-19, como o limão, com o pH incorreto de 9,9, e do abacate, com o inexistente pH de 15,6². Ao analisar mensagens é de suma importância a compreensão básica de termos, conhecimentos e conceitos científicos, em um esforço de deslegitimação do discurso negacionista, que usa da complexidade da linguagem científica para distorcer os sentidos originais e produzir novos. Segundo Massi (2017), para entender a ciência é preciso compreender a sua linguagem. Acrescenta-se aqui que para deslegitimar o negacionismo científico é fundamental entender também a linguagem da ciência.

2.3 Público/Posicionalidade: como este texto poderia ser entendido de forma diferente?

Esta é uma questão fundamental para compreender as razões pelas quais um texto científico pode ser entendido de maneira oposta ao que se almeja. Nesse sentido, é importante levar em consideração como

² O pH (potencial hidrogeniônico) é uma medida da concentração de íons hidrônios e hidroxilas em uma solução com água, sendo um indicativo de sua acidez ou basicidade. A escala de pH vai de 0 a 14, sendo o 7 indicativo de uma solução neutra (nem ácida; nem básica). Níveis de pH inferiores a 7 indicam um meio ácido (como no caso do limão), enquanto níveis de pH de 7 a 14 indicam um meio básico.

fatores como posicionamento político, origem, classe social, sexo e gênero permitem ir além do texto e de suas linguagens posicionando as Ciências e a sua compreensão em contextos mais amplos. Aliás, como foi apresentado anteriormente, existem evidências robustas de como diferentes marcadores identitários afetam como as Ciências e suas linguagens são compreendidas. Em uma pesquisa representativa com estadunidenses, Kahan et al. (2012) revelaram como as discordâncias sobre as mudanças climáticas não eram condicionadas pelo Letramento Científico dos participantes, mas pelas suas diferentes afiliações culturais. Estar atento a essa dimensão do contexto é parte fundamental de um dos eixos estruturantes do Letramento Científico, ou seja: a sua relação com a sociedade.

Sobre a mensagem, é possível, e é uma prática atual, afirmar que suas diferentes compreensões atravessam pontos como posicionamentos ideológico-partidários e a (in)compreensão das Ciências. Não apoiadores de Carlos Bolsonaro ou aqueles que reforçam o acordo científico sobre a crise climática (cientistas, jornalistas e cidadãos em geral) podem discordar da mensagem, entendendo-a como resultado da falta de Letramento Científico de Carlos, ou de uma estratégia retórica muito comum da extrema-direita, que vez ou outra – e seletivamente – se opõe a acordos das Ciências. Outras pessoas, sem compreensão suficiente sobre o debate público em torno da crise climática (do ponto de vista ideológico ou científico) podem ser indiferentes à mensagem ou não a compreender.

Avaliar criticamente a mensagem sob o ângulo das diferentes compreensões é um exercício fundamental não só para a análise de mensagens de cunho científico, mas também para a produção de mídias que desafiam o discurso negacionista-ideológico e antidemocrático a partir de uma consciência mais ampla do problema. Esse exercício é fundamental para que o Letramento Científico e a compreensão/transformação do mundo a partir dele não se agarrem radicalmente à ideia de que para isso basta ensinar as linguagens das Ciências e que, devidamente letradas, as pessoas ratificarão os consensos científicos. Há evidências de que não é tão simples assim; e de que conectar as Ciências e suas produções em suas relações com a cultura e com os meios pelos quais seus discursos circulam (as mídias) é um antídoto dos efeitos do negacionismo

científico. Aliás, essa tem sido a aposta de alguns pesquisadores e educadores em Ciências da Natureza e mídias (Feinstein & Waddington, 2020; Höttecke & Allchin, 2020; Reid & Norris, 2015).

2.4. Representação política: quais os valores, pontos de vista e ideologias que estão representados no texto ou ausentes deste, ou são influenciados pelo meio?

Responder a esta questão investigativa constitui uma continuação do que foi feito anteriormente, permitindo ir das possíveis interpretações aos valores reforçados na mensagem ou ausentes desta. E é também neste ponto que é possível um aprofundamento dos principais aspectos do LMC e da relação entre Ciências e sociedade: as ideologias e o seu caráter sistêmico.

A mensagem lança dúvidas sobre o consenso científico a respeito da crise climática e dá apoio a valores fundados no consumismo, no individualismo e na exploração inconsequente da natureza para o progresso econômico (de poucos). Esses valores se veem ameaçados com a constatação científica de que a crise climática é decisivamente causada pela extração e queima de combustíveis fósseis e que mudanças na forma de se relacionar com a natureza e produzir bens de consumo são urgentes e indispensáveis. Por esta razão a ação e responsabilização sobre a crise climática não podem ser atribuídas exclusivamente a indivíduos, já que não se pode entender suficientemente a crise climática sem abordar o seu caráter sistêmico (Share & Beach, 2022). Esta questão investigativa tem como objetivo pensar nas estruturas mais amplas e nos pontos de vista, valores e ideologias que integram essas estruturas estão subjacentes ao texto. Por isso, é possível ampliar o contexto e entender a crise climática (e a sua negação) moldada pelo capitalismo, pela mídia, pelo sistema jurídico e político, etc. Supran e Oreskes (2021) revelaram evidências de que organizações estadunidenses ligadas às indústrias dos combustíveis fósseis deliberadamente usaram mídias para promover o conceito de pegada de carbono (*carbon footprint*), lançando luz sobre ações individuais como reciclar e desligar lâmpadas que não estão em uso, e mudando o foco da crítica sistêmica para a produção de energia, o transporte e o agronegócio.

Como já foi preliminarmente debatido no segundo conceito do LMC, ao lançar dúvidas sobre a crise climática, Carlos Bolsonaro desconsidera

conceitos fundamentais das Ciências, mas também a construção do consenso científico, o qual não é estabelecido a partir de observações pontuais e individuais, e muitos menos a partir da opinião de não especialistas. Portanto, Carlos Bolsonaro deixa de lado valores das Ciências. Estão ausentes ainda da postagem do vereador valores como empatia e solidariedade para com aqueles que já eram afetados à época da postagem – e muito mais ainda hoje – pelos efeitos reais da crise climática, como as intensas chuvas que anualmente afetam cada vez mais a vida de quem mora em áreas de risco da sua cidade, Rio de Janeiro.

Além disso, defende-se aqui que o consenso científico (ausente como forma de enxergar o mundo sobre as mudanças climáticas) não é apenas uma visão de mundo faltante e desafiada na mensagem de Carlos, mas se configura com uma linguagem muito mais rigorosa racionalmente, fundamentada em evidências empíricas, sistematicamente avaliadas e ratificadas por diferentes fontes, e, portanto, com propriedade para prever e orientar as atuais mudanças que atravessam o planeta. O que se propõe aqui é o reconhecimento de que, em comparação a este negacionismo motivado por questões político-ideológicas, as Ciências e outras formas de interpretar o mundo têm maior valor, principalmente quando a ação educativa se compromete com os valores das justiça social e ambiental, e o negacionismo climático caminha na direção oposta.

Portanto, para atribuir valor às ciências climáticas e invalidar o negacionismo é necessária também uma compreensão sobre a natureza da ciência (Alchin, 2005). Sendo assim, é nesse segundo ponto que o Letramento Científico tem com que contribuir para os conceitos do LMC, principalmente quanto ao que Santos e Carvalho (2007) recomendam como primeira dimensão do Letramento Científico: aprender Ciências compreendendo como os cientistas trabalham e quais as limitações de seus conhecimentos. Levando em consideração como as redes sociais afetam a compreensão das Ciências, Höttecke e Allchin (2020, p. 646) argumentam que “(...) é necessário mais do que ceticismo ou cautela sobre mensagens nas redes sociais. (...) os alunos precisam entender, de forma mais holística, a estrutura epistêmica e a origem das afirmações científicas que encontram na vida cotidiana”. Os autores destacam que professores de Ciências da Natureza precisam se comprometer com currículos que discutam elementos da natureza das Ciências propagados na

mídia, trazendo à tona, por exemplo, que cientistas em particular podem discordar da maioria de seus pares – em virtude de orientações teóricas distintas, por exemplo –, mas que o conhecimento científico é baseado em consenso de especialistas credenciados³.

2.5 Produção/Instituições: por que este texto foi criado e/ou compartilhado?

Respostas a esta questão viabilizam compreender mais a fundo o contexto de criação e disseminação da mensagem. Através deste conceito, refletir sobre o viés das intencionalidades viabiliza mais uma vez a desmistificação de que mídias são neutras, agora a partir de uma análise de que textos midiáticos têm propósitos (frequentemente comerciais ou governamentais) que são moldados pelos criadores e/ou sistemas a partir dos quais operam (Kellner & Share, 2019).

Levando em consideração a partidarização do debate sobre as mudanças climáticas, que leva figuras políticas a negarem o consenso científico e a criarem falsas controvérsias (Pivaro & Giroto Júnior, 2020), é razoável conjecturar que a principal razão pela qual Carlos Bolsonaro publicou este texto foi a obtenção de visibilidade e capital político entre os seus apoiadores. Não se pode desconsiderar que motivações econômicas também fazem parte da criação e do compartilhamento da mensagem, mesmo que de maneira indireta. Portanto, a arrecadação de lucros pelo Twitter – uma empresa que ganha significativamente com a criação e disseminação de discursos semelhantes, não oferecendo ainda restrições a esse negacionismo (a postagem até a submissão deste capítulo continua no ar) – é também uma das razões pelas quais a mensagem foi criada e compartilhada.

2.6 Justiça social e ambiental: quem este texto beneficia ou prejudica?

Kellner e Share (2019) argumentam que a cultura midiática é um terreno de luta que perpetua ou desafia ideias positivas ou negativas

³ Um levantamento de 2021 conclui que a tese de que atividades antropogênicas (como a extração e queima de combustíveis fósseis) são as causas decisivas para a crise climática ultrapassa 99% das publicações analisadas (Lynas et al., 2021).

sobre pessoas, grupos e ideias. É por isso que este conceito convida a pensar sobre quem ganha e quem perde com a mensagem postada por Carlos Bolsonaro, reforçando mais uma vez que mídias, tecnologias e informação não são neutras.

Como beneficiados pela mensagem tem-se: o próprio Carlos Bolsonaro e partidários do discurso negacionista sobre a crise climática; movimentos negacionistas; pessoas, organizações e empresas que beneficiam economicamente com a exploração e queima de combustíveis fósseis; e o Twitter, que lucra com o engajamento na sua plataforma, principalmente a partir de mensagens que polemizam e criam controvérsias.

Por outro lado, estes são os prejudicados: cientistas (principalmente os que estão envolvidos com a pesquisa climática), descredibilizados por esse tipo de discurso, longe de ser ingênuo e uma mera discordância; ambientalistas; e cidadãos em geral, que têm suas vidas impactadas pela a crise climática.

2.7 Reflexões sobre a análise

A análise da mensagem, Figura 1, através dos seis conceitos do LMC mostrou um caminho viável para uma percepção ampla das inter-relações entre Ciências, mídias e sociedade no tocante à crise climática, sem deixar de lado dimensões relevantes para o Letramento Científico, como conceitos das Ciências, linguagem científica e a natureza das Ciências. Apesar de esta não ter sido uma análise exaustiva, foi possível aqui enfatizar elementos para além do texto (ou da autoria, da linguagem, dos símbolos e dos significados), trazendo à tona questões como ideologias, valores e consequências do texto, como também o caráter sistêmico do negacionismo climático e do papel decisivo das redes sociais. Outras questões e reflexões mais profundas além do que aqui foi esboçado podem e devem ter destaque, principalmente quando se toma por princípio as bases críticas da LMC e o seu compromisso com as justiça social e ambiental.

Exemplo disso é questionar sobre outros valores e visões de mundo ausentes da mensagem (conceito 4 – Quadro 1), como as dos Yanomamis, povos originários da região da Floresta Amazônica, para os quais a crise climática é um fato sensível e a floresta não é um espaço de exploração de recursos e fonte de lucro (Gomes & Kopenawa, 2016). Aliás, o número de mortes por desnutrição entre os Yanomamis aumentou 331% nos

quatro anos do governo de Jair Bolsonaro, o que foi associado ao aumento das atividades ilegais de garimpos incentivadas pelo discurso e políticas do ex-presidente (Fellet & Prazeres, 2023). Essa tragédia humanitária é um exemplo infeliz de quem são os beneficiados e os prejudicados (conceito 6 – Quadro 1) com mensagens que negam a crise climática em função do ganho econômico e de um ideal exclusivista de progresso.

A análise aqui empreendida reforça que os seis conceitos da LMC não estão isolados (como o Quadro 1 pode levar a pensar) e muito menos prescrevem uma sequência de passos para avaliação de texto midiáticos, seja ele qual for. O debate sobre as ideologias que sustentam o discurso negacionista, por exemplo, é viabilizado através dos conceitos 3, 4, 5 e 6 (Quadro 1). Não que os conceitos 1 e 2 (quem são as pessoas por trás da mensagem e as linguagens do texto) estejam apartados deste debate, mas fornecem fundamentos imprescindíveis para uma compreensão crítica da relação entre negacionismo e ideologias. Enfim, é razoável afirmar que a discussão crítica sobre a mídia cabe nos espaços formais de educação em relação interdisciplinar com outros saberes e contextos, almejando uma formação cidadã e crítica para todos (Arroio, 2017).

Considerações finais

Este texto advoga uma educação para todos, em que se problematizem criticamente mídia, Ciências e sociedade, não apenas como uma eventualidade, mas como uma missão urgente para a manutenção e fortalecimento da democracia e para a luta por um mundo mais justo. Para isso é proposta uma aproximação entre o Letramento Científico e o LMC, através da qual seja possível não só abordar o que tradicionalmente se espera do currículo de Ciências da Natureza, mas também problematizar as relações entre mídia, público, informação e poder. Tecer relações interdisciplinares entre áreas que tradicionalmente não convergem em políticas públicas e em sala de aula é uma investida para que a educação esteja efetivamente à altura dos desafios da contemporaneidade, como a crise climática, que não será suficientemente compreendida a partir de uma única disciplina escolar.

Por fim, ratifica-se que as reflexões e a análises aqui iniciadas como resposta aos conceitos da LMC constituem um processo que não se deve contentar com limitações aos contextos delineados neste texto; afinal, não se pode pensar nos desdobramentos da crise climática sem fazer perguntas sobre como ela afeta pessoas de maneiras diferentes a partir de suas origens, gênero e cor de pele. Kovach e Rosenstiel (2011) argumentam que ao fazer perguntas se pode iniciar um processo de desconstrução do conteúdo midiático que vemos à nossa frente e que o pensamento crítico não é uma fórmula, mas, sim, uma jornada. Por isso mesmo, atentar nos conceitos da LMC e responder às suas questões investigativas não é suficiente para esse desafio, mas representa uma etapa interessante, de modo que a articulação entre os Letramentos Científico e Midiático pode contribuir para o desenvolvimento do pensamento crítico autêntico e socialmente referenciado.

É preciso ainda ter em mente que arranjos investigativos, as relações democráticas entre saberes, professores e estudantes, a produção de contranarrativas e o comprometimento com a justiça social e ambiental também são fundamentais para um Letramento Científico e um letramento midiático que possam responder aos desafios da contemporaneidade. Assim, esse texto finda estendendo o convite para que legisladores, pesquisadores e professores também reflitam sobre como essas dimensões didático-pedagógicas podem ser mais bem articuladas para que a educação do século XXI possa ser de fato uma educação transformadora das relações de desigualdade que são reforçadas e ampliadas pelas mídias.

Referências

- Ajzenman, N., Cavalcanti, T. & Da Mata, D. (2020). More than words: leaders' speech and risky behavior during a pandemic. *SSRN Electronic Journal*. <https://doi.org/10.2139/ssrn.3582908>..
- Allchin, D. (2015). Global warming. *The American Biology Teacher*, 77(4), 309–313. <https://doi.org/10.1525/abt.2015.77.4.12>..
- Arroio, A. (2017). Is media literacy an urgent issue in education for all? *Problems of Education in the 21st Century*, 75(5), 416–418. <https://doi.org/10.33225/pec/17.75.416>.

- Arroio, A. (2020). The value of education in the context of COVID-19 pandemic. *Problems of Education in the 21st Century*, 78(3), 309–313. <https://doi.org/10.33225/pec/20.78.309>.
- Boulware, L., Ebony, Cooper, L. A., Ratner, L. E., LaVeist, T. A. & Powe, N. R. (2003). Race and trust in the health care system. *Public Health Reports*, 118(4), 358–365. [https://doi.org/10.1016/s0033-3549\(04\)50262-5](https://doi.org/10.1016/s0033-3549(04)50262-5).
- Chassot, A. (2008). *Sete escritos sobre educaao e ciência*. Cortez.
- Christensen, J. (2019, 2 de março). Is it climate change or global warming? How science and a secret memo shaped the answer. CNN. <https://www.cnn.com/2019/03/02/world/global-warming-climate-change-language-scn/index.html>.
- Feinstein, N. W. & Waddington, D. I. (2020). Individual truth judgments or purposeful, collective sensemaking? Rethinking science education’s response to the post-truth era. *Educational Psychologist*, 55(3), 155–166. <https://doi.org/10.1080/00461520.2020.1780130>.
- Fonseca, E. M. da, Natrass, N., Lazaro, L. L. B. & Bastos, F. I. (2021). Political discourse, denialism and leadership failure in Brazil’s response to COVID-19. *Global Public Health*, 16(8–9), 1251–1266. <https://doi.org/10.1080/17441692.2021.1945123>.
- Freire, P. (2011). *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. Cortez Editora.
- Gomes, A. M. & Kopenawa, D. (2016). O cosmo segundo os Yanomami: Hutukara e Urihi. *Revista da Universidade Federal de Minas Gerais*, 22(1.2), 142–159. <https://doi.org/10.35699/2316-770x.2015.2743>.
- Hottecke, D. & Allchin, D. (2020). Reconceptualizing nature-of-science education in the age of social media. *Science Education*, 104(4), 641–666. <https://doi.org/10.1002/sce.21575>.
- Kahan, D. M., Peters, E., Wittlin, M., Slovic, P., Ouellette, L. L., Braman, D. & Mandel, G. (2012). The polarizing impact of science literacy and numeracy on perceived climate change risks. *Nature Climate Change*, 2(10), 732–735. <https://doi.org/10.1038/nclimate1547>.
- Kellner, D. & Share, J. (2019). *The critical media literacy guide: engaging media and transforming education*. Brill Sense.
- Kovach, B. & Rosenstiel, T. (2011). *Blur: How to know what’s true in the age of information overload*. Bloomsbury.
- Locatelli, S. W. (2021). Reflecting upon fake news in today’s post-truth era. *Problems of Education in the 21st Century*, 79(4), 513–515. <https://doi.org/10.33225/pec/21.79.513>.

- Lopez, A. & Share, J. (2020). Fake climate news: how denying climate change is the ultimate in fake news. *Journal of Sustainability Education*, 23, 1–11.
- Lorenzetti, L. & Delizoicov, D. (2001). Alfabetização científica no contexto das séries iniciais. *Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências*, 3(1), 45–61. <https://doi.org/10.1590/1983-21172001030104>.
- Lynas, M., Houlton, B. Z. & Perry, S. (2021). Greater than 99% consensus on human caused climate change in the peer-reviewed scientific literature. *Environmental Research Letters*, 16(114005), 1–8. <https://doi.org/10.1088/1748-9326/ac2966>.
- Massi, L. (2017). Contribuições da sociologia de Bourdieu para repensar a educação e o ensino de ciências. *Química Nova na Escola*, 39(4), 321–328. <https://doi.org/10.21577/0104-8899.20160090>.
- Olson, L., Bryant, C., Embry, R., Iqbal, S., Lannoye-Hall, C. & Olson, M. (2021). Media literacy in the age of COVID and climate change. *The Science Teacher*, 88(6), 20–29. <https://www.nsta.org/science-teacher/science-teacher-julyaugust-2021-0/media-literacy-age-covid-and-climate-change>.
- Oreskes, N. & Conway, E. M. (2010). *Merchants of doubt: how a handful of scientists obscured the truth on issues from tobacco smoke to global warming*. Bloomsbury.
- Pivaro, G. F. & Giroto Júnior, G. (2020). O ataque organizado à ciência como forma de manipulação: do aquecimento global ao coronavírus. *Caderno Brasileiro de Ensino de Física*, 37(3), 1074–1098. <https://doi.org/10.5007/2175-7941.2020v37n3p1074>.
- Reid, G. & Norris, S. P. (2015). Scientific media education in the classroom and beyond: A research agenda for the next decade. *Cultural Studies of Science Education*, 11(1), 147–166. <https://doi.org/10.1007/s11422-015-9709-1>.
- Santos, W. L. P. dos. (2007). Educação científica na perspectiva de letramento como prática social: Funções, princípios e desafios. *Revista Brasileira de Educação*, 12(36), 474–492. <https://doi.org/10.1590/s1413-24782007000300007>.
- Sasseron, L. H. & Carvalho, A. M. P. de. (2011). Alfabetização científica: uma revisão bibliográfica. *Investigações em Ensino de Ciências*, 16(1), 59–77. <https://ienci.if.ufrgs.br/index.php/ienci/article/view/246>.
- Share, J. & Beach, R. (2022, 1 de dezembro). Critical media literacy analysis and production for systems thinking about climate change – the journal of media literacy. *International Council for Media Literacy*. <https://ic4ml.org/journal-article/critical-media-literacy-analysis-and-production-for-systems-thinking-about-climate-change/>.

- Sharon, A. J. & Baram-Tsabari, A. (2020). Can science literacy help individuals identify misinformation in everyday life? *Science Education*, 104(5), 873–894. <https://doi.org/10.1002/sc.21581>.
- Supran, G. & Oreskes, N. (2021). Rhetoric and frame analysis of ExxonMobil's climate change communications. *One Earth*, 4(5), 696–719. <https://doi.org/10.1016/j.oneear.2021.04.014>.

A Literacia Mediática face ao Discurso de Ódio: perspetivas de prevenção e de combate nas esferas da Informação e da Cidadania

Media Literacy in the face of Hate Speech: prevention and combat perspectives in the spheres of Information and Citizenship

Ana Catarina Bruno

Mestre em *Media* e Sociedade pelo Instituto Politécnico de Portalegre
anabruno1999@gmail.com

Luís Miguel Cardoso

Instituto Politécnico de Portalegre e Centro de Estudos Comparatistas
da Universidade de Lisboa
lmcardoso@ippportalegre.pt

Resumo

O discurso de ódio é atualmente um fenómeno identificado no espaço público, especialmente nas redes sociais e na restante comunidade *online*. Formas de prevenção e de combate são cada vez mais necessárias, não só para proteger os utilizadores, mas também para os dotar de capacidades e mecanismos de reconhecimento e de análise da informação. A Literacia Mediática é vista como um dos meios mais significativos e eficazes para reconhecer e combater o discurso de ódio, nomeadamente pela capacidade de conferir competências para confirmação das fontes e para modificar o comportamento dos utilizadores das redes sociais,

constituindo, assim, um caminho de descodificação crítica da informação e de construção de cidadania. O presente estudo tem como principais objetivos compreender o fenômeno do discurso de ódio e a sua presença nas redes sociais, caracterizar a Literacia Mediática como forma de combate a este fenômeno, analisar exemplos práticos e evidenciar o conhecimento dos estudantes do ensino superior sobre esta problemática. A metodologia envolve pesquisa bibliográfica, revisão de literatura, o estudo do estado da arte, bem como análise qualitativa e quantitativa decorrente de um questionário aplicado a estudantes do ensino superior sobre a problemática do discurso de ódio e a relevância da Literacia Mediática.

Palavras-chave: Discurso de ódio, Redes sociais, Literacia Mediática

Abstract

Hate speech is currently a phenomenon identified in the public space, especially in social networks and the rest of the *online* community. Forms of prevention and combat are increasingly necessary, not only to protect users, but also to provide them with capabilities and mechanisms for recognizing and analyzing information. Media Literacy is seen as one of the most significant and effective means of recognizing and combating hate speech, namely due to its ability to confer skills to confirm sources and to modify the behavior of users of social networks, thus constituting a path of critical decoding of information and construction of citizenship. The main objectives of this study are to understand the phenomenon of hate speech and its presence in social media, to characterize Media Literacy as a way to combat this phenomenon, to analyze practical examples and to highlight the knowledge of higher education students about this problem. The methodology involves bibliographical research, literature review, the study of the state of the art, as well as qualitative and quantitative analysis resulting from a questionnaire applied to higher education students on the issue of hate speech and the relevance of Media Literacy.

Palavras-chave: Hate Speech, Social Media, Media Literacy

Introdução

O aparecimento da *internet* causou uma mudança na socialização e nas relações interpessoais dos cidadãos. Esta evolução influenciou a forma de comunicar e de estabelecer ligações com os outros, melhorando e simplificando alguns aspetos das nossas vidas. Da mesma forma, apareceram também algumas adversidades e desafios, que acabam por se tornar resultados naturais da evolução e das novas formas de comunicar, que estão cada vez mais aguerridas (Cardoso & Bruno, 2021).

A *internet* e as redes sociais potenciam a troca de informação e a comunicação, não só pela utilização diversa e global, mas também pela utilização em massa. Neste sentido, o anonimato e a ideia de permissão ilimitada estimulam narrativas preconceituosas e comportamentos discriminatórios no mundo *online*. O discurso de ódio abrange cada vez mais vítimas, assim como agressores que utilizam a liberdade de expressão e de ideologia como forma de proteção e de justificação (Nandi, 2018). Embora seja um conceito relativamente novo no que toca à comunidade *online*, o centro da questão “ódio”, não é recente na vida em sociedade, nem na evolução humana. Para Freud, situações de conflito acontecem e resultam de contradições sociais, sendo inerentes à coexistência e à vida em sociedade, motivando mudanças estruturais na mesma (Silva & Miranda, 2015).

Para tentar solucionar o problema do discurso de ódio é necessário reforçar a ideia de que o *online* e as plataformas sociais ainda não estão totalmente capacitadas para lidar com a questão; isto porque para existir atuação é necessária uma sinalização prévia e, para tal, o utilizador tem de se tornar, cada vez mais, um membro ativo na prevenção e no combate ao discurso de ódio, o que nos remete para a literacia mediática. Assim, o artigo tem como objetivos dilucidar a definição de discurso de ódio, bem como os seus alvos, e compreender quais as principais medidas de combate ao discurso de ódio, em especial, o contributo da literacia mediática.

1. O conceito de Discurso de Ódio, a sua disseminação *online* e a Literacia Mediática como estratégia de prevenção e de combate

O psicanalista Lebrun (in Nandi, 2018) demonstrou que o ódio é um dos sentimentos inerentes ao ser humano e que está intrínseco na sua natureza, seja de forma consciente, seja de forma inconsciente, considerando:

Como seria bom para nós, se o ódio não nos habitasse, se não estivesse em nós, se ele não nos tivesse construído. O que acontece é que ele nos concerne, sim, eventualmente, na medida em que podemos ser objeto ou vítima dele; que deveríamos reconhecer que ele existe, sim e, infelizmente, que nós não podemos impedi-lo de existir.

A formação de grupos sociais distintos, em que certos atributos ou particularidades prevalecem, é inevitável e, na maior parte das vezes, leva a que outras pessoas (fora desses grupos) adotem essas características. Estas divisões, que podem ter muitas vertentes, acabam por gerar revolta e fragmentação, que, por sua vez, levam ao conflito. Desta forma, o ódio é fruto de construções sociais, bem como de sistemas de opressão, onde o diferente não é aceite, nem tolerado (Bruno, 2022). Paul Ricoeur (1995) considerou que a exclusão social foi instruída, com o intuito de negar pensamentos, comportamentos e formas de estar diferentes, tornando a intolerância uma das questões principais relativamente ao ódio (Carvalho, 2016).

A presença do discurso de ódio no mundo *online* é inegável, o que provoca danos nas relações e até nos processos democráticos, como refere Carpinelli (2017, p. 41):

Se as ideias de cunho racista, xenófobo, misógino, homofóbico, enfim, as ideias incitadoras de ódio, não são de modo algum uma novidade nessas sociedades, a sua popularidade acompanhada de uma grande projeção política é algo notável e tem trazido novamente à discussão a temática da liberdade de expressão e dos seus limites.

Latour et al. (2018, p. 9), analisando o seu impacto, definiram discurso de ódio como:

(...) todas as formas de expressão que propaguem, incitem, promovam ou justifiquem ódio racial, xenofobia, anti-semitismo e outras formas de ódio baseado na intolerância, incluindo intolerância expressa por nacionalismo ou etnocentrismo agressivo, discriminação e hostilidade contra minorias, migrantes e pessoas de origem migrante.

O discurso de ódio assume duas vertentes: de forma direta, recorrendo-se a insultos, intimidações e preconceito, ou de forma indireta, através do incentivo e encorajamento dessas e outras ações. Nandi (2018, p. 22), sobre este fenómeno, salienta a questão da permanência da mensagem:

O fato de incitar a ofensa às outras pessoas pode ser tão prejudicial quanto um ato direto, pois cria um sentimento de “nós contra eles”, os receptores desta mensagem que tem afinidade com o discurso odioso, podem sentirem-se estimulados a perpetuar o discurso odioso (...).

Existem três formas de olhar para o fenómeno: através do privilégio, da interseccionalidade e das normas sociais. No que diz respeito ao privilégio, este caracteriza-se pelo benefício sistemático dado a certos grupos sociais: ainda que não se sintam parte desse grupo, os membros deste acabam por usufruir de certos benefícios e oportunidades devido ao facto de lhe pertencerem. A interseccionalidade caracteriza-se por um indivíduo não pertencer exclusivamente a um grupo social, dado ter várias identidades culturais, o que irá influenciar as suas oportunidades e o seu percurso. As normas sociais estabelecem relações hierárquicas de trocas de poder entre grupos sociais, bem como comportamentos expectáveis de pessoas em certos contextos. As normas sociais acabam por garantir certos privilégios a pessoas e/ou grupos, assim como estabelecem posições inferiores, que dão espaço ao preconceito e à marginalização (Latour et al., 2018).

Na sua maioria, os grandes alvos do discurso de ódio são membros ou grupos sociais e/ou económicos mais vulneráveis, as chamadas minorias. Minorias são definidas como o resultado da separação de um grupo, devido a certas características, por se afastarem da suposta normalidade. São consequência de assimetrias sociais, mas também económicas, políticas, educacionais, culturais, religiosas ou outras. Devido a

características específicas, diferenças e peculiaridades estão mais suscetíveis ao preconceito e à violência física, verbal e/ou simbólica (Nandi, 2018).

O discurso de ódio está particularmente relacionado com a impunidade, que também é crescente no mundo *online*, como salientam Keen e Georgescu (2016, p. 150):

Com a sensação do anonimato, vem a sensação de impunidade: quem perpetua discurso de ódio pode estar consciente de que as suas ações são ilegais, injustas ou imorais, mas está convencido ou convencida de que nada lhes irá acontecer. A impunidade também é um mito porque o discurso de ódio pode originar acusações criminais (...).

Este fenómeno tem percorrido os diferentes meios e plataformas digitais, provocando interações tóxicas e a troca de informações falsas, que, por sua vez, aumentam a intolerância, principalmente contra as minorias raciais, étnicas, políticas, de género e religiosas (Lucena, 2019).

Di Fátima (2023) destaca que o discurso de ódio pode ser encontrado em vários contextos da sociedade, como em discussões políticas, obras de arte, desportos profissionais e lugares de trabalho. No entanto, o rápido crescimento das tecnologias digitais, especialmente das redes sociais, trouxe mais dificuldades para compreender esse ato extraordinário. O ódio nas redes sociais pode ser verbal (por exemplo, publicações, comentários, artigos) ou não verbal (por exemplo, *emojis*, *stickers*, fotos). Estes ataques multimédia criam e promovem estereótipos baseados em linguagem negativa, podendo incorporar desde insultos a pedidos de extermínio físico e execução de massa. De vez em quando, eles emergem de explosões emocionais e transformam-se em plataformas virais *online*, migrando de uma para outra. O discurso de ódio nas redes sociais é muito complexo e variado. Ele espalha-se rapidamente e tem o potencial de afetar comportamentos fora de seu local de origem. O ódio é comum, interativo e multimédia. É acessível 24 horas por dia, sete dias por semana, alcançando um número muito maior de pessoas. Os instigadores nas redes sociais podem ser anónimos e encontrar apoio de pessoas com a mesma mentalidade agressiva (Di Fátima, 2023).

Segundo Agapoglou et al. (2021), o amplo uso da internet e dos espaços mediáticos tornou possível promover a liberdade de expressão, mas também trouxe desafios, como a desinformação, a propaganda e o discurso de ódio. Assim, a resiliência, a consciência crítica e a navegação segura *online* tornaram-se uma necessidade grave no nosso tempo. Isso indica que as práticas de literacia digital devem agora incorporar elementos essenciais para responder a interações tanto sociais quanto digitais. O discurso contra as minorias e a vulnerabilidade das nossas democracias tornam essa necessidade ainda mais importante. Segundo os autores, ajudar as minorias através do fortalecimento por meio de intervenções críticas em literacia digital e mediática pode contribuir para questionar as desigualdades culturais e o racismo *online* que existem atualmente e desconstruir as representações sociais preconceituosas que os grupos sociais privilegiados impõem sobre eles.

Sun e Tan (2020) analisaram uma estratégia pertinente que está a ser utilizada por vários países no sentido de combater o discurso de ódio. Como os jovens se encontram na vanguarda da utilização das redes sociais, programas inovadores têm vindo a incorporar jovens nas suas campanhas de educação pública, tornando-se defensores da literacia mediática. Os autores evidenciaram como os jovens podem ser fundamentais nas campanhas governamentais de combate ao ódio através da literacia mediática, o que constitui um exemplo que pode ser seguido como boa prática em termos internacionais.

Na mesma linha de pensamento e de ação, Cabo e García (2016) destacam que, embora todos os setores da sociedade possam gerar e divulgar conteúdo com discurso de ódio, os jovens são especialmente vulneráveis devido ao uso intensivo das redes, por isso algumas iniciativas contra o discurso de ódio têm-se concentrado em trabalhar essas questões, principalmente com os jovens. Em 2012, o diretor de investigação sobre redes sociais do *think tank Demos* afirmou que fornecer aos jovens ferramentas para desenvolverem um pensamento crítico adaptado à era digital é uma parte essencial da luta contra o discurso de ódio. Assim, para proteger os mais jovens do “populismo digital” ou de diferentes tipos de discurso de ódio, é fundamental questionar as informações que aparecem na *internet* e aprender a buscar evidências que sustentem as opiniões expressas. Vários fóruns a nível global e europeu

estão a promover o pensamento crítico e a literacia mediática em consonância com o conceito de cidadania digital como instrumentos efetivos de combate ao discurso de ódio (Cabo & García, 2016).

Dempf (2022) acrescenta ainda fenómenos recentes de desinformação e propaganda para reforçar a necessidade de se reforçar a literacia mediática na sociedade contemporânea. Segundo o autor, como foi demonstrado recentemente por grupos como o QAnon e o Anti-Vax, devemos considerar seriamente o aumento da fragmentação social causado pela polarização política, bem como os efeitos negativos da falta de literacia digital. Por mais incompreensíveis que sejam, a resposta não deve ser uma negação, o que implica irracionalidade. Em vez disso, devem ser consideradas medidas para abordar e combater estas questões. Embora as plataformas digitais tenham um papel importante no controlo das informações, seria ingénuo considerá-lo absoluto e total. Verifica-se que as políticas de conteúdo bem-intencionadas não funcionam com tantos incentivos de mercado quanto os obstáculos inerentes à liberdade de expressão. Portanto, uma nova abordagem precisará de colocar maior foco em capacitar os usuários para se empenharem criticamente, utilizando uma nova abordagem que deve enfatizar a literacia digital e a literacia mediática.

Margaret (2021) vê a abordagem da literacia mediática como um meio de combater o discurso de ódio, ensinando cidadania digital. Um dos seus principais objetivos é aumentar a consciência relativamente aos direitos políticos, sociais e culturais de indivíduos e grupos, incluindo a liberdade de expressão, bem como as responsabilidades e consequências que disso decorrem. A educação para a cidadania sobre o discurso de ódio deve ensinar as pessoas a identificar e combater essas mensagens. O desafio atual é adaptar esses objetivos ao mundo digital, fornecendo aos cidadãos não apenas argumentos, mas também conhecimento tecnológico e competências para neutralizarem o ódio *online*. Várias organizações estão a propor um novo conceito de cidadania digital que combina os objetivos centrais da literacia mediática e da informação. Para a autora, o objetivo é fornecer aos consumidores e produtores de média competências técnicas e críticas e relacioná-las com ética e direitos civis. Os esforços culturais por meio do aumento da literacia mediática são pertinentes, além da abordagem estrutural por meio da regulamentação. Esta literacia

mediática concentra-se em ajudar os cibernautas a responder a mensagens desagradáveis no mundo virtual. Os cibernautas com elevadas competências em literacia mediática não apenas compreendem os princípios morais, mas também têm competências criativas para receber, criar e reproduzir mensagens. Por meio da literacia mediática, o discurso de ódio pode ser controlado e posteriormente evitado, nomeadamente *online*.

Como bem notam Keen e Georgescu (2016), a *internet* passou a ser a principal fonte de socialização e de informação dos jovens europeus, o que torna essencial que os seus utilizadores saibam entender, observar e avaliar qualquer tipo de conteúdo que consomem e/ou produzem. Os jovens devem adquirir competências que lhes permitam estar alerta e conscientes para o perigo do discurso de ódio, que se inserem na literacia mediática e na literacia para a *internet* (Keen & Georgescu, 2016). Grizzle (2016 in Silva, 2021, p. 115) considerou que a literacia mediática “pode incentivar a celebração da conectividade entre culturas para combater o radicalismo e o extremismo, chamando a atenção para a necessidade de todos os cidadãos entenderem como, enquanto indivíduos, num determinado contexto, retiram sentido das suas experiências”. Petrella (2020) refere que o conceito de literacia mediática evoluiu com a era da industrialização, devido à ampliação do contexto social e na tentativa de responder a novas necessidades criadas pelo progresso económico, tecnológico e educacional e pelas mudanças culturais.

Na mesma linha, o Conselho da Europa destaca a importância da promoção de competências em relação à *internet*, considerando que os estados-membros devem encontrar estratégias que salvaguardem crianças e jovens de conteúdos danosos, capacitando-os para uma melhor utilização das tecnologias de informação e de comunicação, impulsionando a participação saudável (Latour et al., 2018), enquanto Petrella (2020, p. 23) afirma que “quanto mais elevado for o próprio nível de literacia mediática, maior será o grau de controlo sobre os *media* e os seus conteúdos, sobre as interpretações do mundo e as construções de realidade que estes operam”. Por outro lado, tanto a contextualização da informação, da visibilidade da discriminação, da consciência de perigos e da promoção da tolerância, como a voz dada às minorias, através da consciencialização do papel dos *media*, também constituem medidas de combate ao discurso de ódio (Silva, 2019).

Assim, a literacia mediática deve responder aos desafios da sociedade de informação, com o intuito de formar e de capacitar os cidadãos para o desenvolvimento de técnicas nesse sentido. Esta questão é necessária, não só no contexto dos *media*, mas também em futuros contextos de utilização e em novas dinâmicas e culturas (Petrella, 2020). Latour et al. (2018) enumeram várias ferramentas e técnicas de literacia para uma utilização mais segura: aceder à informação e analisá-la; escrutinar a forma e as contradições das redes sociais. Em relação ao acesso, as redes sociais filtram o conteúdo que nos mostram, baseando-se no nosso padrão comportamental nas mesmas. No que diz respeito à análise de informação, é estritamente necessário verificar tanto as fontes, como a origem do conteúdo, antecipando e percebendo as motivações e intenções das pessoas e das organizações responsáveis pela difusão das mesmas. Qualquer plataforma social é regida por códigos de conduta, nomeadamente pelos “termos e condições de utilização”, bem como pelas “normas de segurança”, que avaliam o comportamento dos usuários, podendo tomar decisões sancionatórias (Latour et al., 2018). Neste contexto, o utilizador passa a ter um papel muito mais ativo, não apenas no combate, mas também na prevenção do fenómeno do discurso de ódio no mundo *online*. Em síntese, podemos constatar que a complexidade do discurso de ódio exige um conjunto concertado de medidas e, entre elas, destaca-se a literacia mediática como mecanismo fundamental neste combate.

2. Metodologia

O presente estudo pretendeu compreender quais as perceções relativamente ao discurso de ódio dos cerca de 100 estudantes das licenciaturas do Instituto Politécnico de Portalegre que compõem a amostra, bem como analisar de forma quantitativa as suas respostas, observando a influência de determinadas variantes. O questionário foi elaborado através do Google Forms, difundido através das redes sociais, nomeadamente no Instagram e no Twitter (atual X), através de e-mails institucionais, com a colaboração especial do Gabinete de Comunicação e dos coordenadores de curso das licenciaturas do Instituto Politécnico de Portalegre, bem como por grupos privados de estudantes.

3. Análise e discussão de resultados

Relativamente à problemática em causa, salientamos um conjunto de resultados que passamos a descrever. Relativamente à pergunta “Já ouviu falar de discurso de ódio?”, uma das questões estruturantes neste estudo e que pretende aferir se existe um conhecimento acerca do tema, 80% da amostra (80 inquiridos) respondeu de forma afirmativa, enquanto 20% respondeu negativamente. Em relação à pergunta “Já observou casos de discurso de ódio nas redes sociais?”, 87 inquiridos responderam “Sim” e 13 responderam “Não”, sendo que 33% identificaram, principalmente, exemplos no Instagram, 31% no Facebook, 27% no Twitter, 5% no TikTok e 4% no YouTube. No que toca a questões primordiais sobre a perceção da amostra em relação ao discurso de ódio, ficou demonstrado que a maioria (80%) já ouviu falar sobre este tema. Relativamente ao conceito, notou-se que existiu uma descida, mínima, de inquiridos a referir ter conhecimento sobre este, registando-se 73% das respostas nessa situação. Tal pode ser justificado pelo facto de a definição de discurso de ódio variar conforme a interpretação e as características inerentes a cada caso, como refere Patrocínio (2021) ou como pensam Keen e Georgescu (2016, p. 150): “a presença virtual das pessoas está fortemente relacionada com a sua existência real. As duas áreas da nossa vida não podem ser separadas: o mundo virtual simplesmente se transformou numa parcela importante do mundo real”, pelo que as perceções do mundo real e do *online* ficam esbatidas.

Relativamente à pergunta “De que forma se pode combater o discurso de ódio?”, foram criadas respostas de escolha múltipla, para que os inquiridos pudessem selecionar as opções mais válidas. Como tal, 20% da amostra escolheu a opção “Educar as pessoas para o problema, através dos Direitos Humanos”, 20% apontou “Educar para o multiculturalismo”, 17% selecionou “Maior punição das redes sociais”, 15% referiu “Promover o conhecimento para a *internet* e para as redes sociais” e 13% escolheu “Criação de leis mais específicas”.

Em relação à questão “Nos casos observados identificou autores coletivos (grupos/organizações) ou pessoas singulares (contas pessoais e individuais)?”, 44% dos inquiridos responderam “Pessoas singulares” e 43% responderam “Ambos”.

Quanto à questão que pretendia inquirir sobre qual o limite entre a liberdade de expressão e o discurso de ódio, as respostas da amostra demonstram claramente que o limite está no efeito que frases e expressões possam ter na pessoa a que se destinam, ou seja, a maioria dos inquiridos defende que a empatia é a verdadeira diferenciação entre conceitos e que todos devem ter em mente o respeito pelo outro e o efeito que as suas palavras e ações podem ter. Os inquiridos também referiram a agressividade/violência como fronteira entre conceitos. Nandi (2018) corrobora esta perspetiva, referindo que, muitas vezes, os agressores utilizam o pretexto da liberdade de expressão para proferir discursos e mensagens baseados no ódio. Também neste sentido, Barata e Pimentel (2020) assinam um artigo de opinião no jornal *Público*, referindo:

A liberdade de criticar até pode ofender, por exemplo sendo sarcástica, mas sem falhar nunca a igual dignidade de todos os que são parte da discussão e do espaço público. O discurso de ódio está nos antípodas da crítica porque rejeita esse reconhecimento da igual dignidade. E por isso está também nos antípodas da liberdade de expressão. É um desprezo por ela.

No que diz respeito às normas de regulamentação das redes sociais, os inquiridos referem a má gestão destas como principal motivo para a existência de um aumento e da proliferação do discurso de ódio, o que se insere nas considerações de Silva et al. (2021, p. 121), que referem:

O discurso de ódio online tem implicado um recrudescimento global da violência contra minorias. Há uma regulação muito vasta e diferenciada para limitar comentários ofensivos nas redes sociais, desde as empresas terem poderes para gerir os conteúdos ofensivos até à imposição para que esses conteúdos sejam removidos.

Sobre a má atuação das plataformas e das empresas responsáveis pelas redes sociais, Latour et al. (2018) defendem que existe um paradoxo em relação a estas, considerando que os regulamentos de utilização e os mecanismos de monitorização afetam o discurso de ódio, especialmente devido a exigências das autoridades; porém, a forma como estes estão

desenhados condiciona o seu combate. Neste momento, as empresas combatem o discurso de ódio a nível individual, ou seja, é necessário que se faça uma sinalização do conteúdo para que o mesmo seja analisado e, se necessário, removido. Os autores também consideram que é importante:

(...) ter em consideração esta característica quando pensamos de que forma as redes sociais poderiam efectivamente contribuir para a luta contra o discurso de ódio. São neutras, passivas ou potenciais autores positivos? Para perceber como poderiam contribuir para a limitação do discurso de ódio, é importante perceber os seus interesses e limitações (Latour et al., 2018, p. 50).

Por último, quanto à pergunta “Conhece alguma destas iniciativas?” (os inquiridos podiam escolher várias opções de projetos e movimentos de combate ao discurso de ódio que circularam pelas redes sociais e pelas televisões), a maioria, 71%, escolheu a opção “Nenhuma”, enquanto 14% selecionaram a opção “Movimento contra o discurso de ódio”, 8% escolheram a opção “Projeto Eu jogo pelos Direitos Humanos” e 7% indicaram a opção “Campanha #DarAVoltaAoTexto”.

Situemo-nos nos dados mais relevantes para o tema em análise. Quando questionados sobre de que forma se pode combater o discurso de ódio, as respostas mais significativas, selecionadas pelos inquiridos, recaíram sobre a Educação para o multiculturalismo, bem como sobre a Educação para o problema do discurso de ódio, através do Direitos Humanos, o que coincide com as posições de Keen e Georgescu (2016, p. 157), que referem:

O discurso de ódio é impulsionado por estereótipos negativos que vêem alguns grupos ou indivíduos como inferiores, diferentes e menos dignos de respeito. Os Direitos Humanos vêem os seres humanos como iguais em termos de Direitos Humanos e igualmente merecedores de respeito. A não-discriminação é um princípio fundamental.

Silva et al. (2021), citando Keen e Georgescu (2016), referem as três dimensões que devem existir na educação para os Direitos Humanos:

aprendizagem sobre os Direitos Humanos, o que são, como se defendem; aprendizagem através dos Direitos Humanos, reconhecendo a conjuntura e a organização destes, que deve estar sempre intrinsecamente associada aos seus valores; e a aprendizagem para os Direitos Humanos, que visa o desenvolvimento de capacidades e de valores que devem ser aplicados em todos os contextos da vida em sociedade. Silva et al. (2021, p. 118) acrescentam:

Estas três dimensões, que na sociedade mediatizada atual se cruzam com uma educação para os *media* e, por inerência, com a educação para a cidadania, possibilitam uma interação de aprendizagem, conhecimento e devolução desse mesmo saber ao espaço público. Esta dialética pressupõe uma troca em prol de uma capacitação dinâmica dos cidadãos.

Considerações finais

Através do estudo realizado, foi possível comprovar que o discurso de ódio está cada vez mais presente no nosso cotidiano, especialmente no mundo *online*, onde, atrás do anonimato das redes sociais, este fenômeno tem crescido, não só através de contas singulares, como através de contas de grupos e comunidades.

Para verificarmos como os estudantes do Instituto Politécnico de Portalegre encaram este fenômeno, decidiu-se realizar um inquérito por questionário e, pelos resultados obtidos com a amostra, conseguimos concluir que a maioria dos inquiridos conhece o significado do conceito em análise.

De acordo com os dados obtidos com o questionário, podemos afirmar que os estudantes do Instituto Politécnico de Portalegre compreendem o conceito do discurso de ódio e sabem identificá-lo no meio *online*, nomeadamente nas redes sociais, comprovando percepções e posicionamentos de autores como Patrocínio (2021), Lucena (2019), Nandi (2018), Latour et al. (2018), Keen e Georgescu (2016), Silva et al. (2021), entre outros.

Em relação ao combate ao discurso de ódio, um dos pontos fundamentais do estudo, concluímos que as duas vertentes que mais devem ser

exploradas são a literacia para a *internet* (o que claramente demonstra a necessidade de mobilizar, de forma ainda mais vincada e sistemática, a literacia mediática) e a pedagogia, através da educação para os Direitos Humanos e para o multiculturalismo, questões também mencionadas pelos nossos inquiridos. Neste sentido, é importante reforçar que a impunidade e o anonimato nas redes sociais são realidades preocupantes, que se inserem na falta de atuação das próprias plataformas sociais, cujas normas e regulamentos de utilização dão espaço à existência do discurso de ódio, especialmente pelo facto de apenas existir ação aquando da sinalização de conteúdo, como foi referido anteriormente. Esta situação acaba por corresponder à literacia para a *internet*, uma vez que o utilizador acaba por se tornar um membro ativo, não só na prevenção, como também no combate ao discurso de ódio.

No que diz respeito à pedagogia e à educação para os Direitos Humanos e para o multiculturalismo, mencionadas pelos inquiridos como as medidas mais significativas no combate ao discurso de ódio, também é importante reforçar que os governos devem ser responsáveis ativos, através da implementação de programas e de campanhas de sensibilização, como referem Keen e Georgescu (2016). A aposta em campanhas de sensibilização é indispensável e tal ficou demonstrado com a questão que aplicámos aos inquiridos, em que apresentámos alguns exemplos de campanhas, de projetos e de movimentos de combate ao discurso de ódio e observámos que a maioria não conhecia nenhuma. Também Latour et al. (2018) consideram que outra forma de combater o discurso de ódio é através das narrativas e contranarrativas, sendo de extrema importância desconstruir narrativas que apoiam e justificam o discurso de ódio, através de visões baseadas na inclusão e nos valores dos Direitos Humanos (Bruno, 2022).

O estudo empírico, apesar das suas limitações, está em linha com a análise do estado da arte que foi efetuada, principalmente o contributo da literacia mediática para a prevenção do discurso de ódio e combate a este. Conjugamos as visões dos autores que já apresentámos com o estudo de Arafah e Hasyim (2022), que realça a necessidade de todos os cidadãos possuírem competências em literacia mediática, nomeadamente os jovens. Os autores salientam que o mundo da internet está repleto de discurso de ódio, radicalismo, atos criminosos e informações fraudulentas e só

uma crescente consciencialização de todos pode inverter esta tendência de manifestações *online*. A literacia digital e a literacia mediática fomentam uma atitude crítica dos jovens relativamente à informação, trabalhando com padrões éticos e pensamento crítico, pelo que são fundamentais no combate ao discurso de ódio. Peters (2022) recorda que a Estratégia e o Plano de Ação das Nações Unidas sobre o Discurso de Ódio (2019) enfatiza a relevância da educação como ferramenta para abordar e combater o discurso de ódio, bem como a possibilidade de implementar o SDG4, promover os valores e competências da educação para a cidadania global e aprofundar a literacia para os *media*, com o objetivo de preparar os estudantes para entenderem e analisarem os grupos de ódio, resistirem-lhes e analisarem criticamente a informação que circula nas redes sociais. Obermaier e Schmuck (2022) também defendem que as competências em cidadania, política e literacia mediática são essenciais para uma comunicação responsável e segura na esfera digital, na linha do que já havia referido Festl (2021). Para este autor, a percepção da mediação parental e a pressão de comunicação entre pares afetam significativamente o comportamento social *online* dos adolescentes que têm dificuldades e limitações para corresponder criticamente a vários requisitos sociais *online*. De facto, tais limitações tornam imperativa uma efetiva literacia mediática para que a presença e o comportamento *online* dos adolescentes sejam conscientes, o que implica uma capacitação anterior, a realizar em ambiente escolar. Um recente relatório das Nações Unidas (2023) aponta o contributo fundamental de medidas para o combate ao discurso de ódio, salientando a necessidade de continuar a promover narrativas alternativas e positivas, contrapostas ao discurso de ódio *online*, de promover projetos que ampliem a consciencialização sobre este fenómeno e, principalmente, de apostar na literacia mediática.

Em suma, podemos afirmar que os estudantes do Instituto Politécnico de Portalegre não só compreendem o conceito de discurso de ódio, como também o reconhecem nas redes sociais, demonstrando a sua participação ativa nestas, como se pôde perceber pelos dados recolhidos e analisados. Do mesmo modo, os dados recolhidos estão alinhados com a relevância da literacia mediática como instrumento fundamental para combater o discurso de ódio, como demonstrámos através da mobilização de estudos de vários autores sobre este tema.

No que diz respeito às limitações do estudo, a primeira refere-se à amostra, pois o número de inquiridos (100) não representa cabalmente o universo dos estudantes de licenciaturas do Instituto Politécnico de Portalegre. Outra das limitações, apesar de ser uma opção metodológica e tomada para corresponder aos objetivos do estudo, foi termos feito incidir o nosso estudo e a nossa análise numa vertente qualitativa, considerando que a análise quantitativa não seria tão eficaz, nem serviria o objeto de estudo. Apesar de esse não ser o intuito da investigação, traria uma análise mais completa ao estudo e enriqueceria o trabalho. Assim, considerando uma investigação futura, estes seriam alguns pontos que poderiam ser desenvolvidos de forma mais aprofundada e incisiva, completando o estudo e permitindo outras análises e a realização de testes correlacionais.

Referências bibliográficas

- Agapoglou, T., Mouratoglou, N., Tsioumis, K. & Bikos, K. (2021). Combating online hate speech through critical digital literacy: Reflections from an emancipatory action research with Roma youths. *International Journal of Learning and Development*, 11(2), 104120.
- Arafah, B. & Hasyim, M. (2022). Social media as a gateway to information: Digital literacy on current issues in social media. *Webology*, 19(1), 2491–2503.
- Arede, L. (2014). *Os efeitos do Mundo Digital (internet, redes sociais e videojogos) em crianças com PHDA*. [Dissertação de Mestrado]. Escola Superior de Educação João de Deus. Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal. <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/14423/1/Lu%C3%AD-sArede.pdf>.
- Batista, M. (2019). *Agências de notícias: que papel no combate às fake news? (o caso da agência lusa)*. [Relatório de Estágio para obtenção do grau de Mestre.] Instituto Politécnico de Portalegre. Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal. <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/30653/1/RELAT%C3%93RIO%20FINAL%20DE%20EST%C3%81GIO%20-%20Margarida%20Batista.pdf>.
- Bruno, A. (2022). *O discurso de ódio na sociedade contemporânea. Um estudo sobre a percepção dos estudantes do Instituto Politécnico de Portalegre*.

- Dissertação de Mestrado]. Instituto Politécnico de Portalegre. Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal. <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/43071/1/Ana%20Bruno%20Disserta%20c3%a7%20c3%a3o%20Final.pdf>.
- Cabo, A. & García, A. (2016). *El discurso del odio en las redes sociales: un estado de la cuestión*. Town Hall of Barcelona. https://ajuntament.barcelona.cat/bcnvsodi/wp-content/uploads/2015/03/Informe_discurso-del-odio_ES.pdf.
- Cardoso, L. & Bruno, A., C. (2021). Cyberculture and hate speech: A case study about the policies against Hate Speech lead by the Council of Europe. *European Journal of Social Sciences Studies*, 6(6), 12–22. <https://oapub.org/soc/index.php/EJSSS/article/view/1128/1714?fbclid=IwAR2kIepd2qjqE4b7nP3op7sqKlkcDK-PsNYwsGsLdrdrJjPJanfewXNSMhg>.
- Carpinelli, A. (2017). *Discurso de ódio e liberdade de expressão: permissão, proibição e criminalização no atual cenário sociopolítico ocidental*. [Trabalho Académico]. Universidade de Lisboa. https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/37573/1/ulfd137531_tese.pdf.
- Carvalho, C. A. (2016, maio/agosto). Banalidade do mal em comentários de leitores: internet e disseminação da intolerância. *E-compós*, 19(2), 1–18. https://www.academia.edu/28189583/Banalidade_do_mal_em_coment%C3%A1rios_de_leitores_internet_e_dissemin%C3%A7%C3%A3o_da_intoler%C3%A2ncia.
- Dempf, S. (2022). Free speech & the postmodern town square _ A plea for digital literacy. *Ethics, economics, law and politics – Online Journal for Interdisciplinary Discussions on Current Societal Issues*, 1(1), 4–6.
- Di Fátima, B. (Ed.). (2023). *Hate speech on social media: A global approach*. Pontificia Universidad Católica del Ecuador.
- Festl, R. (2021). Social media literacy & adolescent social online behavior in Germany. *Journal of Children and Media*, 15(2), 249–271.
- Keen, E. & Georgescu, M. (2016). *Referências. Manual para o combate ao discurso de ódio online através da educação para os direitos humanos*. (Text. Rev.). Fundação Calouste Gulbenkian. <https://rm.coe.int/16806f9aeb>.
- Latour, A., Perger, N., Salaj, R., Tocchi, C. & Otero, P. V. (2018). *Alternativas. Agir contra o discurso de ódio através de contranarrativas*. (Text. ver.). Instituto Português do Desporto e Juventude. <https://www.cnpdpj.gov.pt/documents/10182/14804/Alternativas+-77%20+Agir+contra+o+discurso+de+%C3%B3dio+atrav%C3%A9s+de+contranarrativas/1f291065-6d8f-4f30-814d-30a53278856a>.

- Lucena, V. (2019). *Discurso de ódio e incivilidade no digital: uma cartografia dos comentários de notícias em um Brasil polarizado*. [Trabalho Académico]. Universidade do Minho. http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/64569/1/3_Dissertacao_PG34180_VanessaLucena.pdf.
- Margaret, M. (2021). The future of social crime control in the hate speech in social media with media literacy. *Iccd*, 3(1), 208–213. <https://doi.org/10.33068/iccd.Vol3.Iss1.339>.
- Nandi, J. (2018). *O combate ao discurso de ódio nas redes sociais*. [Trabalho Académico]. Universidade Federal de Santa Catarina. https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/187510/O_Combate_ao_Discurso_de_Odio_nas_Redes_Sociais.pdf?sequence=1&isAllowed=y#page14.
- Obermaier, M. & Schmuck, D. (2022). Youths as targets: factors of online hate speech victimization among adolescents and young adults. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 27(4). <https://doi.org/10.1093/jcmc/zmac012>.
- Patrocínio, J. (2021). *Liberdade de expressão e discurso de ódio nas abordagens europeia e norte-americana: Contributos para uma reflexão na Era Digital*. [Dissertação de Mestrado]. Faculdade de Ciências Sociais e Humanas. Repositório da Universidade Nova de Lisboa. <https://run.unl.pt/bitstream/10362/130157/1/Disserta%3%a7%3%a3o%20FINAL%20-%20Jo%3%a3o%20Patroc%3%adnio.pdf>.
- Peters, M. (2022). Limiting the capacity for hate: Hate speech, hate groups and the philosophy of hate. *Educational Philosophy and Theory*. 54(14), 2325–2330. DOI: 10.1080/00131857.2020.1802818.
- Petrella, S. (2020). *Literacia mediática e comunicação intergeracional. Estudo das trocas e partilhas no ‘encontro’ entre gerações distantes*. [Tese de Doutoramento]. Universidade do Minho. <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/76141/1/Simone%20Petrella.pdf>.
- Recuero, R. (2009). *Redes sociais na internet*. Editora Meridional. https://www.researchgate.net/profile/Raquel-Recuero/publication/259328435_Redes_Sociais_na_Internet/links/0c96052b036ed28f4d000000/Redes-Sociais-na-Internet.pdf.
- Silva, M. (2019). Literacia dos média e discurso de ódio. In M. J. Brites, I. Amaral & M. T. D. Silva (Eds.), *Literacias cívicas e críticas: Refletir e praticar* (pp. 31–42). Centro de Estudos Comunicação e Sociedade (CECS) – Universidade do Minho. https://research.unl.pt/ws/portalfiles/porta1/17748766/3182_11769_1_PB.pdf.
- Silva, M., Gonçalves, J., Coelho, P. & Brites, M., J. (2021). *Discurso de ódio, jornalismo e participação das audiências*. Almedina.

- Silva, R. & Miranda, C. (2015). Do moderno ao contemporâneo: Novos sujeitos? *Revista Fundamentos*, 2(1), 62–81.
- Sun, L. & Tan, K. (2020). Front liners fighting fake news: global perspectives on mobilising young people as media literacy advocates. *Journal of Children and Media*, 14(4), 529–535, DOI: 10.1080/17482798.2020.1827817.
- United Nations. (2019). United Nations strategy and plan of Action on hate speech. <https://www.un.org/en/genocideprevention/documents/UN%20Strategy%20and%20Plan%20of%20Action%20on%20Hate%20Speech%2018%20June%20SYNOPSIS.pdf>.
- United Nations. (2023). *Countering and addressing online hate speech: A guide for policy makers and practitioners*. https://www.un.org/en/genocideprevention/documents/publications-and-resources/Countering_Online_Hate_Speech_Guide_policy_makers_practitioners_July_2023.pdf.

A imersão do jornalista na formação de jornalismo em escolas: projeto-piloto de literacia para as notícias para crianças

Ana Cátia Ferreira

FCT, ICNOVA, Universidade Fernando Pessoa

anacatiaferreira@gmail.com

Resumo

O presente artigo apresenta a descrição e a análise da situação real de um projeto exploratório sobre o contributo da formação de jornalismo em contexto escolar para as notícias direcionada(s) a crianças dos 1.º e 2.º ciclos, numa escola privada no Grande Porto. É uma pesquisa-ação, cuja estratégia metodológica se divide em três momentos: formação de jornalismo, questionários às crianças e entrevistas aos professores presentes. A tónica deste projeto centra-se na imersão da investigadora como jornalista acreditada e formadora credenciada, sublinhando-se a intervenção ativa dos profissionais de jornalismo nos projetos de literacia para as notícias em ambiente escolar.

Introdução

Num ambiente infantil repleto de meios de comunicação torna-se cada vez mais urgente fornecer aos mais novos ferramentas para se envolverem, de modo crítico e seguro, com os desafios atuais (Buckingham, 2000; Carter, 2007). A literacia para as notícias tem aqui um papel educativo relevante nas crianças para o desenvolvimento de competências que lhes permitam analisar o que se passa no mundo, formar opiniões e assumir papéis de intervenção (Brites, 2019). Apesar de a escola não ser a única responsável pela aprendizagem é lá que se exerce a principal

preparação das crianças do ensino básico (Gonnet, 2007). A estes dois temas-chave – literacia para as notícias e escola –, juntam-se os jornalistas. Este artigo expõe a posição favorável à intervenção destes profissionais como atores nos projetos de literacia das notícias para as crianças.

A partir destes três pressupostos teóricos desenvolveu-se um estudo empírico, cuja primeira fase é o projeto exploratório que se apresenta neste artigo e que pretende refletir sobre o contributo da formação de jornalismo para crianças em ambiente escolar e o papel do jornalista num processo de pesquisa-ação para as crianças dos 1.º e 2.º ciclos. Para o efeito, optou-se por uma metodologia com três momentos complementares: formação, questionários às crianças e entrevistas aos professores presentes. As estratégias participativa e imersiva são assumidas pela investigadora, jornalista com carteira profissional há mais de 20 anos e formadora com certificação de competências pedagógicas e acreditada pelo Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua nas áreas e domínios de Ciências da Comunicação e de Jornalismo. A operacionalização pressupõe a sua experiência tripartida, adotando o papel de facilitadora neste processo, com implicações diretas na aprendizagem e na recolha e análise.

A finalidade do estudo é compreender se a metodologia resulta conforme o pretendido, correlacionando dados e antecipando possíveis problemas, para aperfeiçoar a segunda fase do projeto. Os resultados preliminares servirão como teste e como base para um debate sobre as implicações práticas de um futuro estudo comparativo alargado.

1. Literacia para as notícias e a intervenção dos jornalistas

No contexto atual, as crianças estão expostas a vários *media* e fontes de informação, sendo que a forma como consomem e produzem conteúdos está em constante alteração. Portanto, torna-se cada vez mais crucial fornecer aos mais novos as competências necessárias para serem cidadãos-consumidores ativos *online* e *offline*. São conhecidas as competências de literacia mediática que devem adquirir no século XXI e os seus benefícios, como o desenvolvimento da reflexão crítica, da criatividade, da participação ativa e da capacitação (Buckingham, 2000; Carter, 2007;

Frau-Meigs, 2008; Livingstone et al., 2018). Cabe aqui o papel da educação para o jornalismo.

A literacia para as notícias é herdeira do debate terminológico de literacia mediática (Ashley et al., 2013; Mihailidis, 2012; Tully et al., 2018), estando igualmente sujeita a diversos conceitos e propósitos (Weinrich, 2020; Hobbs, 2010; 2014). Ressalva-se, porém, que este é um campo recente.

Feitas estas clarificações, parte-se da definição de Varga et al. (2020, p. 5) sobre literacia para as notícias: “o conhecimento dos processos pessoais e sociais pelos quais as notícias são produzidas, distribuídas, consumidas e as habilidades que permitem aos usuários algum controlo sobre esses processos”. Além disso, as crianças têm de possuir a capacidade de decifrar as mensagens desta cultura multimédia e de saber processá-las criticamente, ou seja, a “literacia para as notícias vai, portanto, para além da compreensão” (Panagiotou & Theodosiadou, 2014, p. 2). Através da educação sobre e para o jornalismo as crianças desenvolvem habilidades de pesquisa, pensamento crítico, comunicação e colaboração, bem como a capacidade de discernir entre notícias verdadeiras e falsas (Buckingham, 2019; Hobbs, 2010; Livingstone & Lunt, 2014) e de valorizar o jornalismo como produtor de conteúdos relevantes e fidedignos. Em resultado, as crianças podem aproximar-se mais do jornalismo, procurar e consumir mais notícias adequadas para a sua idade e envolver-se mais na sociedade enquanto cidadãos ativos.

Estas ações pedagógicas de jornalismo são igualmente benéficas para a democracia, para a indústria dos *media* na captação e fidelização de um público infantojuvenil e para a (re)construção da credibilidade e do valor social do jornalismo (Bazalgette et al., 2008; Jaakkola, 2022; Kani-zaj & Lechpammer, 2019).

A literacia para as notícias é, portanto, um campo emergente da literacia mediática, da educação para o jornalismo e da tecnologia da informação (Kajimoto & Fleming, 2019; Mihailidis, 2012).

Com base em estudos sobre programas de educação para os *media*, Gonnet (2007) defende que o início da abordagem pode ser promovido a partir dos seis anos de idade. Para o autor as escolas são um local privilegiado para a educação desta natureza, e aponta-as como as principais responsáveis pela aprendizagem nestas idades. Hobbs (2010; 2011) par-

tilha desta ideia, valorizando o contexto escolar para formar e educar.

Posto isto, fica uma questão em aberto. Qual é o papel que os jornalistas devem assumir nos projetos de literacia para as notícias para crianças nas escolas? O presente estudo toma a posição favorável à intervenção direta da indústria dos *media* e dos jornalistas como atores nos projetos de literacia das notícias, como Jaakkola (2022), Tomé (2019), Brites (2015, 2019), Brites e Pinto (2017) e Bazalgette (2008). Os jornalistas possuem uma *expertise* singular e são capazes de fornecer às formações uma visão autêntica das práticas e dos desafios da profissão. Isto pode inspirar e envolver os alunos, aproximando-os do mundo real desta atividade. Além disso, estes profissionais possuem características éticas e legais, que marcam a diferença numa formação de jornalismo.

Na questão colocada ainda é preciso considerar o ponto de vista do próprio profissional. O estudo de Brites e Pinto (2017), que aborda a intervenção dos jornalistas e da indústria dos *media* portugueses em ações de literacia para as notícias, conclui que os jornalistas consideram ser responsabilidade das escolas liderar estas iniciativas. Eles reconheceram a relevância destes projetos, mas a sua responsabilidade é praticar um bom jornalismo. Kanižaj e Lechpammer (2019) pesquisaram sobre as atividades de organizações de jornalistas na promoção da literacia para os *media* em toda a União Europeia e as conclusões a que chegaram corroboram as do estudo anterior. A European Newspaper Publishers' Association (2013, p. 2) e a Declaração de Paris sobre Literacia para os *Media* e a Informação na Era Digital (UNESCO, 2014) referiram os jornalistas como atores-chave nas estratégias a implementar no contexto educativo. No entanto, em Portugal, a formação para a literacia para as notícias continua a ser escassa quer para as crianças, quer para os professores, bibliotecários, jornalistas, entre outros públicos.

2. Descrição e análise dos projetos-piloto

2.1 Pesquisa-ação

Tendo como base os pressupostos teóricos descritos, foi identificada uma oportunidade de desenhar um estudo com a ambição de compreender a formação de jornalismo para crianças como ferramenta educativa

em contexto escolar português e o papel do jornalista no processo, cuja primeira fase é o projeto exploratório que se apresenta neste artigo. São descritos os pormenores importantes de campo da sessão de formação, o material produzido, as notas de campo da observação durante a sessão e as ligações de conhecimento entre a pesquisadora, as crianças e os professores durante o processo investigativo. No entanto, considera-se que este método, sendo uma intervenção social, não se limita apenas a descrever e a teorizar sobre uma questão real do grupo (McNiff, 2013), mas também o aperfeiçoa enquanto prática com um peso transformador.

Metodologicamente baseamo-nos na compreensão de Kemmis (2009), para quem a pesquisa-ação tem como objetivo alterar três elementos: as práticas dos profissionais, a compreensão que eles têm das suas práticas e as condições em que as praticam, as quais estão constantemente interligadas entre si e têm capacidades voláteis. A realidade é um processo em construção. De acordo com Elliot (citado por Ketele & Roegiers, 1998) este método adota uma posição exploratória e as escolas são uma opção privilegiada.

2.2 Amostra

A amostra deste estudo foi recrutada numa instituição escolar privada, com largos anos de experiência de ensino, pertencente ao Grande Porto. A opção por referir apenas o seu espaço geográfico prende-se com a salvaguarda da não identificação. Refira-se que a única atividade relacionada com a educação para os *media* está inserida na disciplina de Português, com o projeto do jornal escolar digital, que é produzido pelos alunos do 2.º ciclo e cuja distribuição é feita aos pais por e-mail. É de referir, ainda, que ao tratar-se de uma instituição privada se prevê uma perspectiva mais positiva do estudo (Gee, 2015).

A decisão de recolher os dados nesta escola justifica-se pela proximidade geográfica por parte da investigadora e pela facilidade de contacto com os intervenientes. A autorização para a realização da formação e a aplicação de questionários, especialmente no âmbito de estudos académicos, remete para a consciência de que esta seria uma tarefa árdua e demorada, com possíveis imprevistos, por isso esta escolha tornou o estudo exequível.

A amostra contempla 118 crianças e a realização dos questionários inclui um total de 112 crianças, nos 1.º e 2.º ciclos. A diferença do número prende-se com a não autorização dos pais para a participação no segundo momento do estudo. A constituição da amostra, por ser reduzida, **não tem perspectiva estatística nem serve de avaliação**. Segue, na tabela abaixo, a apresentação dos integrantes por nível de educação escolar, idade e género. São de nacionalidade portuguesa, com exceção de uma aluna brasileira do 2.º ano do 1.º ciclo e de uma aluna russa do 5.º ano do 2.º ciclo.

Anos escolares/ Idades	1.º	2.º	3.º	4.º	5.º	6.º	Total
	6-7	7-8	8-9	9-10	10-11	11-12	
1.º ciclo	15	15	19	13			62
2.º ciclo					19	31	50
Total							112
Género	feminino						61
	masculino						51

Tabela 1: Participantes do estudo por nível de educação escolar, idade e género.

No que diz respeito à amostra das entrevistas, foram incluídos os sete professores presentes na formação: todos os professores do 1.º, 3.º e 4.º anos do 1.º ciclo e o professor de Educação Visual (EV) e Educação Tecnológica (ET) do 2.º ano do 1.º ciclo (a ação coincidiu com o dia de ausência da professora principal). Ainda contou com a presença de três professores do 2.º ciclo: a professora de Português e História, o professor de Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) e a professora de Inglês e coordenadora do 2.º ciclo.

Ao longo do estudo, a investigadora valorizou a participação das crianças, sendo sua responsabilidade respeitar os seus direitos enquanto sujeitos e atores sociais numa investigação académica e em sociedade (Christensen & Prout, 2002). Há outros cuidados que não podem ser descuidados em relação aos princípios éticos das pesquisas da infância: a seleção dos participantes não pode ser discriminatória; a privacidade e a confidencialidade devem ser salvaguardadas, pelo que se optou por identificar os questionários por números; os métodos de coleta dos dados

têm de ser respeitados, deixando as crianças falar por si próprias; e a decisão das crianças de participarem e de desistirem, que pode ser tomada a qualquer momento, deve ser voluntária.

Além disso, a pesquisadora ponderou sobre a posição da escola. Em primeiro lugar, porque as crianças estavam inseridas em meio escolar, na companhia de professores, que controlam o acesso à criança e podem condicionar os processos investigativos. Em segundo lugar, porque são estes que podem facilitar a aceitação do investigador pelo grupo e facultar informações fundamentais a respeito do ambiente onde decorre o estudo.

2.3 Preparação

O primeiro passo da preparação do projeto exploratório foi contactar a direção da escola. O pedido para a sua realização foi enviado dois meses antes por e-mail, seguindo-se uma reunião para apresentar pessoalmente a investigação na sua totalidade.

Após a resposta positiva da direção, passou-se para a fase de formalizações necessárias nos estudos que envolvem crianças. Os professores dos anos correspondentes entregaram aos alunos o *Formulário de consentimento informado* impresso, onde constava a descrição do estudo e os procedimentos do questionário, de preenchimento anónimo, a confidencialidade do tratamento dos dados e a participação voluntária de todas as crianças, independentemente da vontade dos pais e tendo a possibilidade de deixar de participar a qualquer momento.

A Direção da instituição e a investigadora consideraram oportuno enviar também aos pais um e-mail a alertar que o documento impresso iria ser enviado pelos filhos, anexando-se o mesmo documento como reforço e cautela.

Após duas semanas, período que decorreu este processo de obtenção das autorizações, deu-se como terminada a preparação do projeto. Apenas seis alunos não obtiveram autorização para participar e apenas três pais enviaram e-mail de resposta.

A direção e os professores não forneceram aos alunos informações sobre a formação e os questionários, evitando-se, assim, que as crianças ou os pais as preparassem. Podiam adquirir comportamentos que não fossem da rotina deles, como passarem a estar atentos às notícias ou a

discutirem-nas com os pais, algo que levaria a respostas menos espontâneas e até porventura falsas.

2.4 Fase 1: Descrição da formação

A primeira fase do projeto exploratório corresponde à formação de jornalismo para crianças, com duração de cerca de uma hora para cada grupo, 1.º ciclo seguido do 2.º ciclo, com a presença de professores. A sessão realizou-se na parte da tarde do dia 19 de abril de 2022, no salão central, para saírem do ambiente de sala de aula. A data foi agendada de forma a não perturbar o normal funcionamento do período escolar.

O desenho da formação (*design* e conteúdo) foi criado originalmente pela investigadora, tendo em consideração o “Referencial de educação para os *media*” (Pereira et al., 2014) e os princípios de aprendizagem e as problemáticas práticas apresentadas por Hobbs (2010) em “News Literacy: What works and what doesn’t”.

A apresentação foi criada em formato PowerPoint e o suporte audiovisual foi o videoprojetor. Quanto ao grafismo, obedeceu-se a uma uniformização do *layout* no conjunto de diapositivos, havendo cuidado na seleção das cores, dos tipos de letra e dos elementos gráficos de acordo com o assunto a apresentar, tendo sido selecionados **ícones gráficos da atividade jornalística** – isto para que os participantes compreendessem a estrutura do conteúdo e a relacionassem como um todo.

No início, a investigadora apresentou os objetivos propostos: quem são os jornalistas, que tipos de jornalistas existem, como chegam as notícias até nós, como se faz uma notícia e qual é a importância do jornalismo. Este conhecimento inicial tornou as crianças mais conscientes do que lhes iria ser exigido, marcou referências para ajustar os progressos e distinguiu os pontos essenciais dos secundários. O *slide* com as metas foi novamente apresentado no meio da exposição para se fazer um ponto de situação.

De seguida, a investigadora questionou as crianças: “Qual é o jornalista mais famoso que conhecem?”. Após as respostas exibiram-se imagens de Clark Kent como jornalista e como super-homem, explicando-lhes que este super-herói para conseguir salvar o mundo tem de estar bem informado, atento às informações e à forma como as recebe. Esta questão

inicial funcionou como um *wake up call*. É preciso ter presente que as crianças se distraem com facilidade e que é necessário atrair a sua atenção. O paralelismo entre os jornalistas e o super-homem manteve-se ao longo da formação, para servir às crianças de inspiração e identificação (Fuentes, 2018) e para as alertar para a relevância do jornalismo nos tempos atuais, comparando-a a um superpoder capaz de impactar o mundo.

Inicialmente obedeceu-se a uma abordagem expositiva, que permitiu a introdução do tema e a aquisição e a compreensão de factos e conceitos simples. Além disso, apresentou diferenças entre os meios tradicionais e os novos meios digitais e forneceu diretrizes para a realização das tarefas orientadas. Para que os mais novos se familiarizassem com os termos técnicos, como a técnica da pirâmide invertida, foram mencionados alguns conceitos específicos.

Em seguida, adotou-se uma perspectiva mais dinâmica, promovendo-se diálogos e atividades, de participação coletiva e não individual, devido ao tempo limitado. As crianças participaram na construção de uma notícia, obedecendo à técnica de pirâmide invertida, e analisaram notícias e imagens para decidirem se estas eram ou não verdadeiras. Além disso, as turmas do 2.º ciclo participaram num jogo para descobrir as diferenças entre o jornalista, o escritor de histórias, o apresentador de entretenimento, o *youtuber*, o *influencer* e o criador de conteúdos falsos. Outras atividades aplicadas a esse ciclo incluíram a reflexão sobre títulos de capa de jornais e a visualização de um vídeo sobre as diferentes abordagens que uma mesma notícia pode ter em diferentes veículos jornalísticos e o respetivo debate entre o sensacionalista e o factual.

Para ambos os ciclos, um dos pontos a destacar foi o momento dedicado às ferramentas de trabalho, sobre as quais se fez um breve panorama histórico. A formadora mostrou os seus gravadores e cassetes antigos, usados em entrevistas ao longo dos anos, que correspondem a diferentes avanços tecnológicos, chegando ao atual telemóvel, apetrechado com as funções de captação de áudio, imagem e som. Além disso, mostrou a sua carteira profissional de jornalista, para perceberem a creditação da profissão, e referiu o código deontológico que orienta a profissão. Com recurso a exemplos práticos relacionados com o quotidiano dos participantes, a investigadora explicou algumas regras para se fazer

um bom trabalho jornalístico: “Como se noticia uma briga no recreio entre duas colegas à professora?” e “Como se relata a notícia de um jogo de futebol realizado na escola?”. Nesta atividade as crianças foram ativamente envolvidas, partilhando ideias sobre como as notícias deviam ser construídas. Sugeriram títulos, informações para perguntas do *lead*, quem deveriam entrevistar, entre outros aspetos importantes para a elaboração de uma notícia.

A formadora dedicou um tempo específico às produções jornalísticas destinadas ao público mais novo, explicando algumas diferenças em comparação ao jornalismo generalista para adultos, e exemplificou alguns produtos informativos infantojuvenis existentes em Portugal. Os participantes tiveram a oportunidade de visualizar um episódio do *Radar XS*, de ouvir a *Rádio Zig Zag* e a *Rádio Miúdos* e de folhear exemplares da *Visão Júnior*.

No fim, a formadora apelou à reflexão das crianças sobre a relevância da profissão na vida deles, fazendo referência, mais uma vez, a situações de aplicação quotidiana e promovendo o debate sobre informações diárias que devem ter para facilitar as tomadas de decisões – como, por exemplo, greves dos transportes, que podem condicionar a viagem dos pais para a escola e o trabalho.

2.4.1. Reflexões da Fase 1

A comunicação não solicitada logo após a formação mostrou a satisfação dos participantes e dos professores com o conteúdo apresentado e as dinâmicas estabelecidas. Outro fator espontâneo foi o *feedback* dos pais nos dias que se seguiram.

Como foi mencionado, a experiência da formadora como profissional de jornalismo tornou possível a personalização da exposição, pois com mais facilidade citou nomes e indicou situações e ofereceu casos práticos para tornar as ideias mais claras e as aproximar da realidade. Além disso, contou histórias da própria experiência, o que resultou numa maior envolvimento dos participantes. As situações de aplicação do dia a dia também permitiram que as crianças estivessem mais dispostas a despende a sua atenção com novos conceitos.

Pelo método interrogativo, verificou-se a compreensão dos saberes transmitidos. As perguntas, de memória ou de raciocínio, foram lançadas

ao grupo e espontaneamente as crianças participaram, por vezes “em coro”, conduzindo a investigadora a ter de selecionar os participantes, de forma equitativa e ordenada. Naturalmente, em grupos de participantes há sempre crianças que se sobressaem pelo número de intervenções, conhecimentos ou facilidade de expressão. Assim, houve a possibilidade de se confrontar as crianças com as respostas ouvidas e de gerar um pequeno debate entre elas. No entanto, há sempre que contar com o silêncio de algumas.

2.5. Fase 2: Descrição do questionário

O questionário foi o método de recolha de dados selecionado para a segunda fase do trabalho empírico, pois serviu como um meio de diagnóstico e reuniu um número de respostas num curto espaço de tempo. A aplicação presencial do questionário destinou-se às crianças que assistiram à formação, com a finalidade de recolher perceções sobre aprendizagens. Devido a condicionantes do calendário escolar, só foi possível aplicar os questionários 15 dias mais tarde, o que acabaria por se traduzir numa vantagem ao auferir os conhecimentos com maior distanciamento.

A todos os alunos dos 1.º e 2.º ciclos, com autorizações dos pais, foi solicitado que preenchessem um questionário anónimo em papel. A investigadora leu às crianças o formulário de consentimento, no qual estava descrita a sua função e a finalidade do estudo, e deu-lhes a opção de participarem ou não, apesar das autorizações prévias dos pais. Todas as crianças acederam ao pedido. As restantes crianças, cujos pais não deram consentimento de participação, ausentaram-se da sala de aula durante o preenchimento.

A realização do questionário foi dividida em dois dias, 2 e 3 de maio de 2022, pois a responsável pelo estudo deslocou-se a cada sala de aula, acompanhada pela professora do respetivo ano escolar. A presença da professora foi fundamental, particularmente no 1.º ciclo, pois tratava-se de crianças mais pequenas, que assim se sentiram mais confortáveis. Em alguns casos foram necessárias abordagens específicas a alunos que careciam de maior atenção devido ao comportamento. Apesar de a investigadora ter tido cuidado na construção do questionário, há sempre algum grau de imprevisibilidade e de dúvida. Todavia, foram dadas indicações

aos professores para que não dessem respostas nem pressionassem as crianças.

Em todos os anos de escolaridade, a pesquisadora leu previamente o questionário, esclareceu os alunos quanto à confidencialidade e ao anonimato das respostas e perguntou se existiam dúvidas sobre as instruções de preenchimento, cujo tempo seria de cerca de dez minutos para cada turma. Os alunos do 1.º ano do 1.º ciclo, como ainda não dominavam a leitura, foram auxiliados com repetições na leitura das perguntas.

Um dos cuidados a ter foi o uso adequado da linguagem aquando da formulação das perguntas, considerando que se dirigiam a crianças, bem como a ordem das perguntas, numa progressão lógica. Outra preocupação na elaboração do questionário foi não o transformar num processo complexo nem moroso para as crianças, optando-se por perguntas objetivas de escolha múltipla, no máximo com cinco opções. Todavia, em algumas questões incluiu-se a opção “outro” para recolher respostas não previstas antecipadamente, dando mais liberdade ao inquirido para responder. Também foi incluída a opção “não me lembro”, na tentativa de se inviabilizarem respostas ao acaso.

O questionário foi dividido em três blocos temáticos: perfil sociodemográfico, formação e jornalismo, com um total de 19 perguntas para o 1.º ciclo e 20 perguntas para o 2.º ciclo. O primeiro bloco pretendeu fazer um desenho dos inquiridos, quanto ao sexo, idade, nacionalidade e habilitações literárias e a segunda parte remeteu para os aspetos da formação que as crianças mais e menos apreciaram e para os objetivos desta. O terceiro bloco procurou obter informações sobre os conhecimentos e os hábitos de consumo das crianças após a sessão formativa.

No questionário destinado ao 2.º ciclo foi incluída uma questão sobre a atividade, dirigida somente a esses alunos, acerca das diferenças entre o jornalista, o escritor de histórias, o apresentador de entretenimento, o *youtuber*, o *influencer* e o criador de conteúdos falsos.

2.5.1 Resultados da Fase 2

Através da análise dos questionários, com recurso ao programa Excel, os resultados preliminares revelaram que a larga maioria dos participantes gostou da formação. Os alunos do 2.º ciclo (50%) destacaram dois aspetos a melhorar: consideraram que a duração deveria ser menor, mas,

ao mesmo tempo, expressaram o desejo de incluir mais atividades. Para os alunos do 1.º ciclo não foram identificados aspectos que precisassem de ser aperfeiçoados. Os resultados também mostram que as crianças gostaram mais de visualizar vídeos (20% do 1.º ciclo e 26% do 2.º ciclo) e de conhecer os aparelhos antigos dos jornalistas, especialmente os gravadores e as cassetes que a jornalista apresentou (23% e 27% nos 1.º e 2.º ciclos respectivamente). A opção de resposta prevista no questionário “falar sobre os *youtubers* e os influenciadores” foi curiosamente mais sinalizada pelos alunos do 1.º ciclo do que pelos do 2.º ciclo.

As crianças consideraram ter adquirido conhecimentos com a formação, assinalando com mais expressão as opções “como construir uma notícia” (27%) no 1.º ciclo e “como identificar os diferentes tipos de jornalistas” (29%) no 2.º ciclo. Em ambos os ciclos, 25% dos alunos afirmaram ter aprendido como as notícias chegam até elas.

Quanto às notícias, os alunos tomaram conhecimento de que estas têm de contar a realidade (35% e 42% em referência aos 1.º e 2.º ciclos) e de ser atuais (33% e 29% nos 1.º e 2.º ciclos, respectivamente). Contudo, houve alunos do 1.º ciclo que julgaram que estas têm de causar emoção (16%) e de dar uma opinião (5%).

A partir dos dados quantitativos, constatou-se que a maioria dos participantes compreendeu o que é considerado uma notícia e o modo como caracterizam as notícias revela que têm uma opinião positiva a respeito destas.

Para os alunos de ambos os ciclos, a atividade jornalística é importante para estarem informados (45% e 60% no que se refere aos 1.º e 2.º ciclos) e “para formar opiniões” (20% e 22% dos 1.º e 2.º ciclos respectivamente).

Em relação às produções jornalísticas destinadas às crianças, a maioria dos inquiridos assinalou o seu desconhecimento. Os números obtidos pelos questionários mostram que antes da formação 66% dos alunos do 1.º ciclo e 60% dos alunos do 2.º ciclo não conheciam a existência de jornalismo destinado a elas. Os resultados preliminares indicam que após a sessão formativa os alunos começaram a procurar notícias para crianças, especialmente no *Radar XS*, na *Visão Júnior* e na *Rádio Zig Zag*.

No entanto, as crianças que conheciam previamente o jornalismo infantojuvenil destacaram o *Radar XS* (34% no 1.º ciclo) e a *Visão Júnior*

(37% no 2.º ciclo). A *Rádio Miúdos* foi a que obteve o menor valor, quer no conhecimento prévio quer no contacto futuro, mesmo sendo a única rádio a ser feita por crianças em Portugal.

Conforme foi exposto em cima, a investigadora optou por integrar nas atividades da formação alguma terminologia técnica jornalística, com a finalidade de os mais novos se familiarizarem com esses termos. Contudo, mediante as respostas apuradas conseguiu-se avaliar que 70,9% crianças do 1.º ciclo não se lembraram da designação da técnica da pirâmide invertida. No 2.º ciclo a diferença foi menor.

Apesar de os participantes terem gostado da formação e terem afirmado que adquiriram conhecimentos, não foi o suficiente para se renderem à profissão e somente 18 crianças no 1.º ciclo e 12 crianças no 2.º ciclo responderam que queriam ser jornalistas no futuro.

2.6 Fase 3: Descrição das entrevistas

Na terceira e última fase de recolha de dados, que decorreu em maio e junho de 2022, a investigadora optou por entrevistar os sete professores presentes na sessão formativa: quatro professores correspondentes aos diferentes anos do 1.º ciclo – os professores principais do 1.º, 3.º e 4.º. anos e o professor de EV e ET do 2.º ano – e três professores do 2.º ciclo – a professora de Português e História, o professor de TIC e a professora de Inglês e coordenadora desse ciclo.

O guião era constituído por oito questões elaboradas previamente e dividido em dois blocos, um dos quais dedicado ao perfil do entrevistado, enquanto o outro abordava a ação formativa em questão. Este instrumento de recolha tornou-se adequado para se obter a recetividade do educador formal sobre a aprendizagem para e sobre o jornalismo nas escolas e a conduta da formadora, inserida no contexto diário e específico das crianças.

2.6.1 Resultados da Fase 3

Através da análise de conteúdo das entrevistas, verificou-se que mais de metade dos professores do 1.º ciclo considerou a duração longa, principalmente para as crianças mais novas: foi “um pouco longo para o grupo do 1.º ciclo. Os alunos mais novos deste grupo ao fim de 30 minutos mostraram alguma agitação” (entrevista da professora do 2.º ano do

1.º ciclo). No 2.º ciclo consideraram “o tempo ideal para a formação” (professor de Inglês do 2.º ciclo).

O mesmo foi verificado pelos professores do 1.º ciclo sobre a dimensão do grupo, como refere a professora do 1.º ano: “Se o grupo fosse menor os alunos iriam aproveitar mais e principalmente participar mais, o que tornava a formação mais produtiva.” Em relação ao 2.º ciclo, apenas a professora de Português sugeriu que o grupo fosse dividido em dois para favorecer mais ações práticas.

Não havendo propositadamente nenhuma questão direta sobre a atuação da formadora, os professores espontaneamente referiram-se à sua atuação nas respostas. Para eles, a experiência da formadora como jornalista foi relevante, pois, “pela sua experiência, a formadora usou linguagem apropriada, cativando o interesse e mostrando a importância do jornalismo” (professor do 1.º ciclo) e “ajustou os objetivos e a sua linguagem para a faixa etária” dos alunos, levando a “que todos compreendessem melhor o que ouviram” (professora 4.º ano do 1.º ciclo).

As metas propostas foram consideradas por todos adequadas ao público, tendo realçado como aspetos positivos alguns pontos a apresentar. Em primeiro, o tema da formação, pois “foram abordados assuntos muito pertinentes e que grande parte das crianças desconhecia, ainda mais nos dias de hoje em que o jornalismo e o trabalho do jornalista em tempo de guerra estão tão em voga” (professora do 4.º ano do 1.º ciclo). A professora de Inglês do 2.º ciclo assinalou que o conteúdo estava muito bem estruturado e que os temas e a linguagem eram adequados à faixa etária, considerando “os recursos utilizados talvez tenham sido o aspeto de que mais gostei, uma vez que senti um grande interesse por parte dos alunos sempre que eram exibidos”. Foram ainda assinalados outros aspetos, como a “disponibilidade da formadora” (professora do 4.º ano do 1.º ciclo), os “objetivos relativamente genéricos” e que a forma de os alcançar possa “ser adaptada a públicos vários” (professora de Português e História do 2.º ciclo) e o “incentivo à leitura e à escrita o mais cedo possível” (professora do 2.º ano do 1.º ciclo).

Quando questionados sobre o que poderia ser melhorado na formação, quatro professores fizeram referência, novamente, à redução do tamanho do grupo para dar maior oportunidade de participação. Dois entrevistados ofereceram sugestões práticas: “A temática é atual, sendo

importante aprofundar os aspetos ligados às notícias falsas e ao espírito crítico de cada um. Pode ser relevante, numa próxima sessão similar, clarificar melhor a ligação entre o jornalismo e a personagem da ficção mencionada” (professora de Português e História do 2.º ciclo) e “explorar mais o tema do jornalismo infantil/jovem de modo que os alunos se identifiquem mais com a temática, como, por exemplo, fazendo um *role play* de um noticiário televisivo ou de um noticiário numa rádio escolar” (professor de TIC do 2.º ciclo).

Na comunicação informal, foi partilhado por alguns professores o desconhecimento da existência de programas e publicações produzidos especificamente para o público infantojuvenil. Este ponto não foi considerado na entrevista, mas a sua reflexão tem espaço merecido nas lições tiradas na parte final deste artigo.

3. Conclusões preliminares e lições tiradas

Ao longo da leitura do artigo verifica-se que as diferentes fases do projeto exploratório têm ligação direta às três reflexões-chave apresentadas na revisão da literatura. Esta orientação desempenhou um papel unificador neste estudo, possibilitando conclusões preliminares, que podem ser abordadas a partir do papel tripartido da investigadora, da análise dos dados obtidos e das implicações práticas para a posterior investigação mais alargada. Além disso, foram extraídas lições que servem como reflexão para aprimorar e fortalecer o caminho das crianças em direção à literacia para as notícias.

A primeira conclusão a destacar é o papel significativo da investigadora-jornalista-formadora; a sua influência foi reconhecida não só pelos professores presentes, mas também pela conexão com as crianças. A experiência proporcionada aos mais novos justifica-se pelos benefícios que poderá trazer a um projeto desta natureza. Como participante no papel de jornalista, não só passou o conhecimento teórico da profissão, como também partilhou a sua experiência, recorrendo às suas competências técnicas como formadora. No caso de uma explicação insuficiente ou de uma resposta pouco clara, o resultado poderia desencorajar as crianças de se envolverem com peças noticiosas. Esta é a intenção oposta da

educação em literacia para as notícias. Os jornalistas enquanto formadores são mediadores especializados, em quem as crianças confiam e que tornam a atividade credível.

A segunda conclusão diz respeito à análise e à discussão dos dados obtidos. No geral as crianças não produziram respostas significativamente diferentes, apesar das idades e de frequentarem distintos ciclos escolares. Os dados preliminares mostram que a formação funcionou na medida em que percecionou aprendizagens, despertou a consciência sobre o papel dos jornalistas e a significância da profissão no dia a dia, bem como incentivou os participantes a tornarem-se mais atentos e informados no ambiente mediático atual. Todavia, verifica-se que o jornalismo para crianças permanece desconhecido, revelando uma maior necessidade de divulgação. O incremento de iniciativas desta natureza pode ser uma solução, pois denotou-se uma representação positiva nesta população. Durante a formação, as crianças mostraram curiosidade e atenção em relação às atividades e aos exemplos portugueses de jornalismo especializado produzido para elas. Algumas crianças, assim que souberam que há espaços informativos desenhados para si, passaram a consultá-los.

Também é importante extrair as implicações práticas deste teste exploratório para a segunda fase do projeto de investigação. Há a necessidade de fazer ajustamentos, especificamente na duração e no tamanho dos grupos, para incluir mais atividades. Outra possibilidade é dividir a formação em duas sessões. Apesar destes constrangimentos, a estrutura revelou-se eficaz, como ficou comprovado pelos resultados e pelas reflexões.

Em resultado de uma reflexão surgida no decorrer do processo, chegou-se à conclusão de que outra fase merece ser integrada na investigação: a aplicação de um pré-questionário para fazer uma avaliação dos conhecimentos antes da sessão formativa para fazer o seu diagnóstico, a fim de os comparar com os resultados obtidos no segundo questionário. Relativamente a este, posterior à sessão, a principal alteração ao modelo poderá passar por retirar a questão técnica sobre a pirâmide invertida. No que toca à linguagem, verificou-se que esta é simples e acessível, portanto, não se justificam ajustes. Na entrevista aos professores, pretende-se incluir diretamente a seguinte questão: “Antes da

formação tinham conhecimento da existência de jornalismo feito para crianças em Portugal?”. A finalidade é compreender se a sessão promoveu o seu conhecimento específico nesse campo. Porém, salvaguarda-se que a formação não lhes é destinada nem o estudo pretende abordar o uso educacional de veículos jornalísticos em sala de aula. No entanto, pode ser relevante para um professor conhecer os programas e as publicações de jornalismo infantojuvenil em Portugal.

Os envios duplos do consentimento informado, por e-mail e impresso pelos filhos, foram uma opção positiva, pois ao criar-se, desde o início, duas alternativas à obtenção dos consentimentos reduziu-se o risco de o documento não chegar às mãos dos encarregados de educação. Numa amostra maior, esta opção mantém-se, pois torna-se mais eficaz para obter as autorizações e avançar com o agendamento das datas para ir às escolas.

A envolvimento dos professores no projeto-piloto revelou-se fundamental, como a investigadora fez questão de sublinhar desde o início, pois percebeu-se que ajudaria na participação das crianças e nas autorizações dos pais. Antes de estar com as crianças, a responsável pelo estudo estabeleceu uma curta conversa com os docentes para se familiarizarem com o processo. Esta estratégia acabou por proporcionar um ambiente mais descontraído. Contudo, compreende-se que quanto mais escolas participarem no estudo, mais difícil se tornará ter conhecimento das crianças e das características de cada turma. Também haverá constrangimentos de natureza monetária, relacionados com os custos das impressões em papel dos questionários e dos consentimentos informados e com os gastos de combustíveis nas deslocações às escolas.

Após o processo metodológico descrito em cima, conseguiram-se obter lições para melhorar o projeto e solidificar o caminho das crianças para a literacia para as notícias.

Uma das lições aprendidas é sobre a designação e o enquadramento desta formação. A identificação da sessão é particularmente importante para o entendimento das crianças. Nesse sentido, a formação de “jornalismo para crianças” tem de ser complementada, como, por exemplo, designando-a por “jornalismo para crianças: a construção e importância no mundo”. O termo “jornalismo” acarreta uma dimensão influente no mundo contemporâneo e poderá confundir as crianças com outros

assuntos, como o binário notícia-*fake news*. Após a sessão, na comunicação informal, os mais novos comentaram com a investigadora que julgaram que se fosse falar mais sobre as *fake news*. Isto demonstra a tendência de elas destacarem os temas que estão mais na ordem do dia relacionados com o jornalismo. A pesquisadora considera que, para este público, antes de se avançar para os temas da desinformação e *fake news*, os participantes têm de possuir conhecimentos de raiz, ou seja, saber o que é o jornalismo e uma notícia. Reconhece-se, porém, a relevância do assunto e sugerem-se outras formações posteriores sobre desinformação, *fake news* e redes sociais.

Outra lição tirada refere-se às crianças participantes. Não obstante o esforço por parte do investigador para analisar as evidências e as informações que elas apresentam, as interpretações que faz serão sempre as possíveis, concebidas a partir daquilo que nos mostram, sem ignorar momentos contraditórios e de alguma encenação. Ainda que a pesquisadora tenha feito o possível para colocar os participantes à vontade durante a sua presença, com o apoio dos professores, aos seus olhos continua a ser um adulto desconhecido com representações sobre o que as crianças pensam e sentem. Porém, não é objetivo deste estudo abrir debate sobre esta temática.

Apesar de não ser possível extrapolar os resultados devido à amostra reduzida, identifica-se que é necessário conceber programas de formação jornalística para crianças em ambiente escolar. Esta experiência, proporcionada pelos próprios jornalistas, justifica-se pelas vantagens que poderá trazer a um projeto desta natureza.

Além disso, os benefícios podem ser expandidos aos professores. Como foi apurado na fase da recolha de dados, alguns deles também desconheciam programas e publicações produzidos especificamente para o público infantojuvenil e esta realidade leva a que os veículos jornalísticos para crianças não “entrem” nas escolas e nas salas de aula.

A última lição tirada deste projeto exploratório é a evidente urgência de realizar mais investigações científicas associadas a processos de formação ministrada por jornalistas no seu campo de saber. É um terreno interessante que merece mais estudos no campo empírico e teórico. Este projeto exploratório representa uma contribuição, enfatizando a relevância dos ambientes da aprendizagem formal e o papel dos jornalistas

na implementação de iniciativas de literacia para as notícias, especialmente dedicadas ao jornalismo infantojuvenil.

Referências bibliográficas

ARTIGOS DE PUBLICAÇÃO PERIÓDICAS:

- Frau-Meigs, D. (2008). Media literacy and Human Rights: Education for sustainable societies. *Media Studies*, 14(1), 51–82.
- Livingstone, S., Mascheroni, G. & Staksrud, E. (2018). European research on children's internet use: Assessing the past and anticipating the future. *New Media and Society*, 20(3), 1103–1122. ISSN 1461-4448.
- Panagiotou, N. & Theodosiadou, S. (2014). News literacy: Learning about the world. *Journal of Digital and Media Literacy*, 2(1), 1–14. ISSN 2326-1862.
- Weinrich, K. (2020). Conceptualizing news literacy. *Journal of Education and Humanities*, 3(2), 48–63. ISSN 2566-4638.

ARTIGOS DE PUBLICAÇÃO PERIÓDICAS ONLINE:

- Ashley, S., Maksl, A. & Craft, S. (2013). Developing a news media literacy scale. *Journalism & Mass Communication Educator*, 68(1), 7–21. <https://doi.org/10.1177/1077695812469802>.
- Brites, M. J. (2019). Comunicação e intervenção, através do jornalismo. *Revista Aprender*, 39, 5–13. <http://aprender.esep.pt/index.php/aprender/article/view/62>.
- Brites, M. J. & Pinto, M. (2017). Is there a role for the news industry in improving news literacy?. *Media Education Research Journal – MERJ*, 7(2), 29–47. http://merj.info/wp-content/uploads/2017/03/MERJ_7.2_pages-Editorial.pdf.
- Christensen, P. & Prout, A. (2002). Working with ethical symmetry in social research with children. *Childhood: A Global Journal of Child Research*, 9(4), 477–497. <https://doi.org/10.1177/0907568202009004007>.
- Fuentes, J. C. (2018). Super Heróis e outros mitos modernos: Aplicação pedagógica para reflexões filosóficas e formação ético-moral de jovens e crianças. *Revista do NESEF*, 6(1). <http://dx.doi.org/10.5380/nesev.v6i1>.
- Hobbs, R. (2010). *News literacy: What works and what doesn't* [Apresentação em conferência]. Association for Education in Journalism and Mass

Communication, Denver, Colorado, Estados Unidos da América. https://mediaeducationlab.com/sites/default/files/Hobbs%2C%2520NEWS%2520LITERACY%2520AEJMC%25202010_0_0.pdf.

Hobbs, R. (2014). *Reflection on news literacy*. <https://mediaedlab.com/2014/09/08/reflection-on-news-literacy/#:~:text=A%20new%20piece%20in%20Columbia%20Journalism>.

Jaakkola, M. (2022). Journalists as media educators: Journalistic media education as inclusive boundary work. *Journalism Practice*, 16(6), 1265–1285. <https://doi.org/10.1080/17512786.2020.1844040>.

Kanižaj, I. & Lechpammer, S. (2019). The role of organizations of journalists in promoting media literacy – Building credibility and trust. *Media Literacy and Academic Research*, 2(1), 24–37. https://www.mlar.sk/wp-content/uploads/2019/04/MLAR_2019_1_clanok_2-1.pdf.

Kemmis, S. (2009). Action research as a practice-based practice. *Educational Action Research*, 17(3), 463–474. <https://doi.org/10.1080/09650790903093284>.

Tully, M., Vraga, E. & Smithson, A. (2018). News media literacy, perceptions of bias, and interpretation of news. *Journalism*, 21(2). <https://doi.org/10.1177/1464884918805262>.

Vraga, E. K., Tully, M., Maksl, A., Craft, S. & Ashley, S. (2020). Theorizing news literacy behaviors. *Communication Theory*, 31(1), 1–21. <https://doi.org/10.1093/ct/qtaa005>.

OBRAS COM EDITOR LITERÁRIO:

Buckingham, D. (2000). *The making of citizens: Young people, news and politics*. Routledge.

Buckingham, D. (2019). *The media education manifesto*. Polity Press. ISBN: 978-1-509-53587-3.

Gonnet, J. (2007) *Educação para os Media: as controvérsias fecundas*. Porto Editora.

ARTIGOS OU CAPÍTULOS EM OBRAS COM EDITOR LITERÁRIO:

Brites, M. J. (2015). O jornalismo e o quotidiano, a indústria e os jovens. In S. Pereira & M. Toscano (Ed.), *Livro de atas do 3.º Congresso* (pp. 312–324). CECS, Universidade do Minho e Universidade Lusófona do Porto. http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/41624/1/MJB_3congressoLMC.pdf.

Carter, C. (2007). Talking about my generation: A critical examination of children's BBC Newsround web sites Discussion about war, conflict and

- terrorism. In D. Lemish & M. G. tz (Ed.), *Children and media in times of war and conflict* (pp. 121–142). Hampton Press.
- Gee, J. P. (2015). *Social linguistics and literacies: Ideology in discourses*. (5th Ed.). Routledge.
- Kajimoto, M. & Fleming, J. (2019). News literacy. In *Oxford Research Encyclopedia of Communication*. Oxford University Press.
- Ketele, J. & Roegiers, X. (1998). Metodologia da recolha de dados – Fundamentos dos métodos de observações, de questionários, de entrevistas e de estudo de documentos. Instituto Piaget.
- Livingstone, S. & Lunt, P. (2014). Mediatization: An emerging paradigm for media and communication studies. In K. Lundby (Ed.), *Mediatization of communication* (pp. 703–724). De Gruyter Mouton.
- McNiff, J. (2013). *Action research: Principles and practice*. Routledge.
- Mihailidis, P. (2012). Introduction: News literacy in the dawn of a hypermedia age. In P. Mihailidis (Ed.), *News literacy: Global perspectives for the newsroom and the classroom* (pp. 1–17). Peter Lang.
- Tomé, V. (2019). O papel dos jornalistas na criação de projetos de escola em Cidadania Digital. In P. Lopes & B. Reis (Ed.), *Comunicação Digital: media, práticas e consumos* (pp. 183–215). NIP-C@M e UAL. <https://doi.org/10.26619/978-989-8191-87-8.9>.
- E-BOOKS:
- Bazalgette, C., Harkand, J. & James, C. (2008). *Lifeblood of democracy? Learning about broadcast news*. BFI Report for Ofcom. https://www.ofcom.org.uk/_data/assets/pdf_file/0024/91770/lifeblood.pdf.
- European Newspaper Publishers' Association [EPNA]. (2013). *What's your news?*. <https://www.enpa.eu/>.
- Hobbs, R. (2011). *News literacy: What not to do*. Nieman Reports. <http://niemanreports.org/articles/newsliteracy-what-not-to-do/>.
- Pereira, S., Pinto, M., Madureira, E., Pombo, T. & Guedes, M. (2014). *Referencial de educação para os media para a Educação Pré-escolar, o Ensino Básico e o Ensino Secundário*. Ministério da Educação e Ciência. <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/30320>.
- UNESCO. (2014). *Declaração de Paris sobre literacia para os media e a informação na Era Digital*. <https://www.unesco.org/en/articles/paris-declaration-media-and-information-literacy-adopted>.

Literacia do *big data*: uma revisão integrativa da literatura e diretrizes para futuras investigações

Ana Kubrusly
a59022@campus.fcsh.unl.pt
NOVA FCSH

Susana Batista
susanabatista@fcsh.unl.pt
NOVA FCSH, CICS.NOVA

Lidia Marôpo
lidia.maropo@ese.ips.pt
Instituto Politécnico de Setúbal e CICS.NOVA

RESUMO

O presente trabalho pretende responder à seguinte pergunta: *De que modo a literacia do big data é definida e mensurada?* Entende-se por literacia do *big data* o conjunto de competências necessárias para a compreensão do *big data* e dos seus impactos, reconhecendo-o enquanto fenómeno social que se sustenta em três pilares: a tecnologia, a análise e a mitologia (boyd & Crawford, 2012). Embora a importância da literacia do *big data* seja crescentemente reconhecida pela comunidade científica (Sander, 2020a), não existe consenso em relação a este tema nos campos teórico e metodológico. Pelo contrário, esta vem sendo estudada a partir de diferentes enquadramentos, alguns mais centrados em competências técnicas (Christozov & Toleva-Stoimenova, 2016) e outros em competências críticas (D’Ignazio & Bhargava, 2015). Para mais, estudos recentes feitos no contexto português demonstram que jovens desconhecem, em boa parte, o fenómeno do *big data* e os seus efeitos (Ponte et al., 2022; Dias et al., 2022). Sendo assim, concretiza-se uma revisão integrativa da

literatura (Souza et al., 2010), a fim de identificar conceitos, abordagens teóricas e metodologias usadas para tratar da literacia do *big data*. Através de um único protocolo de pesquisa, foram selecionadas referências de três bases de dados – Scopus, Web of Science e ERIC – atendendo a critérios de inclusão uniformes. Os resultados permitem mapear de forma sistemática o atual estado da arte e, a partir deste, delinear uma proposta de diretrizes futuras para investigações científicas ligadas ao tema da literacia do *big data*.

Palavras-chave: *Big Data*; Literacia do *Big Data*; Competências Digitais; Jovens; Revisão Integrativa da Literatura

1. A LITERACIA DO *BIG DATA*

O fenómeno do *big data* é reconhecido de forma multidimensional na literatura científica. Dependendo da perspetiva, é apresentado como um conjunto vasto de dados complexos, uma série de técnicas analíticas, um tipo de tecnologia e infraestrutura ou um fenómeno social que possibilita a dataficação da sociedade e assume diversas consequências (de Mauro et al., 2014; Christozov & Toleva-Stoimenova, 2015). De forma geral, é possível compreender o *big data* como uma série de conjuntos vastos de dados heterogêneos – quanto ao formato, à origem e ao conteúdo – que são coletados, agregados, armazenados e analisados de forma constante, tendo a sua origem associada a ações humanas em diversos contextos sociais, como compras *online*, uso de redes sociais, sistemas GPS, assistentes inteligentes, etc. (Daniel, 2019; François et al., 2020). Contudo, verifica-se que diferentes dimensões do *big data* são enfatizadas dependendo da definição e do enquadramento teórico e disciplinar adotado.

As perspetivas ligadas às ciências dos dados e à área da computação tendem a realçar aspetos técnicos. As primeiras definições para o fenómeno sugerem que o *big data* se sustenta à volta de três vês – volume, velocidade e variedade – (de Mauro et al., 2014), focando a altíssima quantidade de dados envolvidos e os aspetos técnicos necessários para

os processar. Nesta mesma linha teórica, Christozov e Toleva-Stoimenova (2015, p. 15) definem o *big data* enquanto “quantidade de dados próxima ao limite do volume e da complexidade que um ser humano consegue manipular com o auxílio da tecnologia da informação disponível”. No âmbito educativo, as competências destacadas são a utilização de linguagens de programação, a capacidade de operar ferramentas de visualização de dados, conhecimentos de estatística avançada, entre outras.

Por outro lado, as abordagens que enfatizam o *big data*, enquanto fenómeno social, tendem a conjugar a dimensão técnica com aspetos sociais, económicos, políticos e culturais (Yeung, 2015, boyd & Crawford, 2012) ligados à dataficação da sociedade, ou seja, à transformação de ações cotidianas *online* e *offline* em dados quantificáveis (Cukier & Mayer-Schoenberger, 2013). Outro aspeto socioeconómico a ser ressaltado é o papel do *big data* no que toca ao modelo de negócios do meio digital, sobretudo dos motores de busca e redes sociais. Nota-se que, neste ecossistema económico, os dados, por um lado, são usados para refinar e personalizar as estratégias que “prendem” a atenção do utilizador e, por outro, tornam-se eles próprios uma mercadoria que pode ser revendida a terceiros interessados (Bhargava & Velasquez, 2021). Ademais, o *big data* permeia o *design* dos nossos contextos informacionais, condicionando as nossas possibilidades de comunicar. Destaca-se a não neutralidade de tal tecnologia, visto que “plataformas digitais moldam as nossas visões de mundo gerenciando, editando e controlando informações de maneiras que têm consequências importantes para indivíduos, organizações e sociedades” (Flyverbom et al., 2017, p. 6).

Apesar da controvérsia acerca do próprio fenómeno do *big data*, existe um consenso emergente na literatura face à necessidade de educar os cidadãos e de os capacitar para lidarem com este fenómeno e com os seus impactos (Sander, 2020a; Christozov & Toleva-Stoimenova, 2016). Nesse sentido, os conhecimentos e competências necessários para compreender e interagir de forma autónoma, crítica e responsável com o *big data* e os seus impactos vêm sendo estudados a partir de diversos conceitos. A literacia do *big data* (D’Ignazio & Bhargava, 2015; François et

al., 2020; Christozov & Toleva-Stoimenova, 2016), a literacia crítica dos dados (Buzato, 2017; Tygel & Kisch, 2016; Hautea et al., 2017), a literacia crítica do *big data* (Sander, 2020a; 2020b) e a literacia crítica dos algoritmos (Dasgupta & Hill, 2022) são apenas alguns dos conceitos utilizados.

Outro ponto relevante diz respeito à intersecção entre literacias emergentes – como a literacia dos algoritmos ou a literacia da inteligência artificial – e a literacia do *big data*. Os algoritmos, por exemplo, podem ser definidos amplamente como procedimentos computacionais que transformam determinado *input* de dados num *output* desejável com base em cálculos predeterminados (Koenig, 2017; Zarouli et al., 2021). Tais algoritmos são alimentados por dados produzidos por usuários no ambiente digital, de forma a possibilitar a construção de modelos preditivos face à sua saúde, interesses pessoais, desempenho profissional e comportamentos de maneira geral. O mesmo se verifica no que diz respeito à inteligência artificial, definida como tecnologias que executam tarefas associadas a algum nível de inteligência humana, sendo capazes de aprender a partir de *inputs* de dados externos de forma flexível e adaptável (Hermann, 2021). Nesse sentido, os processos de inteligência artificial – sobretudo no que diz respeito ao *machine learning*, um ramo específico deste tipo de tecnologia – são treinados a partir de conjuntos de dados e são capazes de, através da experiência e da combinação de diversos algoritmos, se adaptar e aperfeiçoar aos objetivos em questão (Bell, 2014). Sendo assim, torna-se possível observar que o *big data* potencializa algoritmos e modelos de inteligência artificial e, por isso, estas são tecnologias que acabam por ser nucleares no processo de dataficação da sociedade (Wang et al., 2022). Neste cenário, torna-se relevante explorar a intersecção entre a literacia do *big data* e outras literacias emergentes.

2. METODOLOGIA

Tendo em vista a diversidade de abordagens utilizadas face ao ainda emergente tema da literacia do *big data*, considera-se pertinente o

desenvolvimento de uma revisão da literatura vasta e robusta. Nesse sentido, optou-se por desenvolver uma revisão integrativa da literatura de caráter exploratório, que se revela adequada ao propósito de definições de conceito, bem como do mapeamento de teorias ligadas a um tópico em particular (Souza et al., 2010). Para mais, essa abordagem permite uma revisão abrangente das evidências, podendo incluir estudos experimentais e não experimentais, aspectos teóricos e dados empíricos. Para empreender esta revisão, adota-se uma definição ampla da literacia do *big data*, considerando-a o conjunto de competências e conhecimentos necessários para a compreensão de tal fenômeno e dos seus impactos. A pergunta de pesquisa e as conseqüentes perguntas específicas, que orientaram o estudo, centram-se na conceptualização e operacionalização do conceito:

De que modo a literacia do big data é definida e mensurada?

- a) Quais são os conceitos utilizados?
- b) Quais os enquadramentos teóricos para abordar o conceito?
- c) Quais as metodologias usadas?
- d) Como o conceito é operacionalizado?

Foi definido um protocolo uniforme para a pesquisa, que engloba a expressão de pesquisa, os filtros de busca e os critérios de inclusão e que foi utilizado em três bases de dados: Web of Science (All Databases), Scopus e ERIC. Os filtros de busca, apesar de comuns – artigos ou capítulos de livro publicados desde 2010 em inglês, português ou espanhol – foram adaptados para as funcionalidades disponíveis em cada base de dados. A expressão de pesquisa utilizada foi a seguinte:

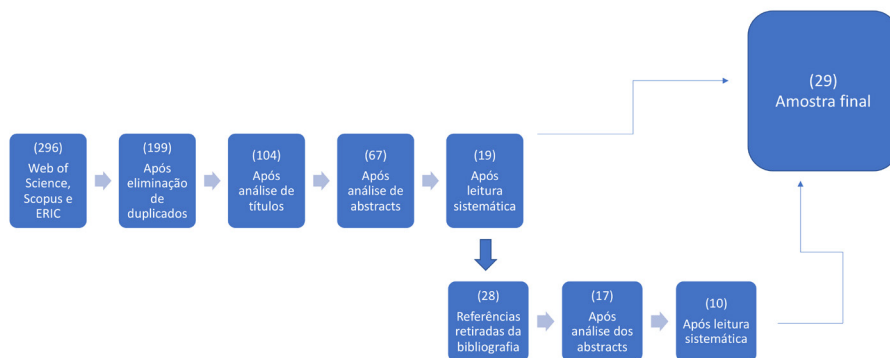
(“big data literacy” OR “big data education” OR “big data digital skill*” OR “critical big data literacy” OR “critical big data education” OR “critical big data digital skill*” OR “critical data literacy” OR “critical data education” OR “critical data digital skill*”) OR (“algorithmic literacy” OR “artificial intelligence literacy” OR “AI literacy”)

Intencionalmente, foram incluídos diversos conceitos, como a literacia dos algoritmos e a literacia da inteligência artificial, uma vez que se

reconheceu a importância de aprofundar as intersecções entre estas e a literacia do *big data*. Os critérios de inclusão que guiaram o processo de seleção das referências foram definidos de modo que a relevância da referência fosse garantida, mesmo que se encaixasse em apenas um dos seguintes critérios:

- Apresenta/critica/operacionaliza uma proposta teórica/conceitual e/ou metodológica para tratar da literacia do *big data* ou da educação para a dataficação;
- Apresenta/critica/operacionaliza uma proposta teórica/conceitual e/ou metodológica para tratar da literacia dos dados **com ênfase no contexto digital**;
- Apresenta/critica/operacionaliza uma proposta teórica/conceitual e/ou metodológica para tratar da literacia da inteligência artificial ou da literacia dos algoritmos **com uma clara ligação com o *big data***.

Conduzidas em fevereiro de 2023, as pesquisas resultantes das três bases de dados totalizaram 296 resultados. Todas as referências obtidas foram avaliadas em cinco etapas de seleção: 1. Eliminação de referências duplicadas; 2. Eliminação de referências com títulos inadequados; 3. Eliminação de referências com resumos inadequados; 4. Leitura sistemática das referências; 5. Análise da bibliografia das referências selecionadas. Nesta quinta etapa, foram incluídas comunicações de conferências e relatórios relevantes para a pergunta de pesquisa. A partir deste processo, chegou-se a um corpo final de literatura de 29 referências, conforme é ilustrado no esquema abaixo:



[FIGURA 1: Esquema de Pesquisa]

3. ANÁLISE DOS RESULTADOS

3.1 CARACTERIZAÇÃO DOS RESULTADOS

A amostra final da pesquisa (N=29) incluiu diversos tipos de publicação, sendo a maioria artigos.



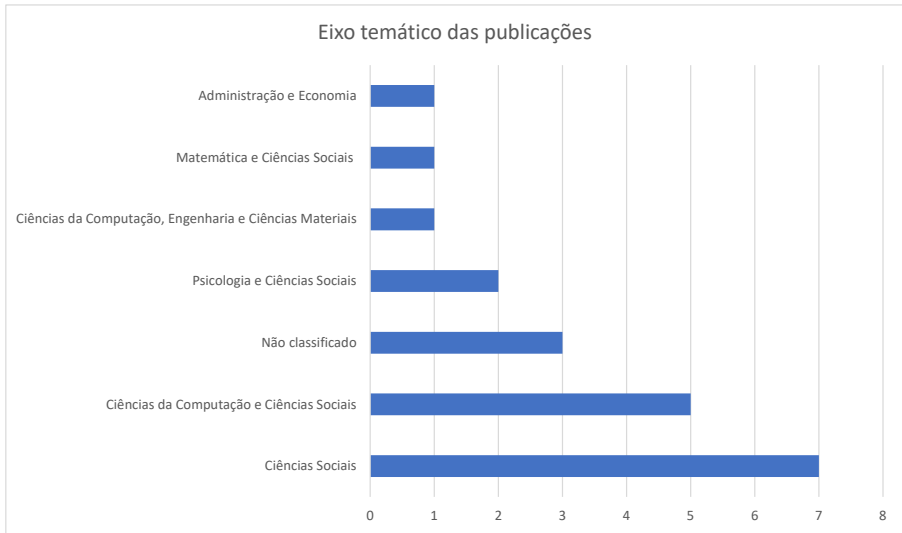
[GRÁFICO 1: Tipos de publicação]

Tais referências foram publicadas entre 2013 e 2023, existindo um pico evidente no ano de 2020.



[GRÁFICO 2: Número de artigos por ano]

Para explorar os eixos temáticos das revistas científicas nos quais os artigos foram publicados, optou-se pela classificação segundo a tipologia da SCImago Journal & Country Rank. Conforme é ilustrado no gráfico abaixo, a maioria das revistas encaixou-se no eixo das ciências sociais ou no das ciências da computação e das ciências sociais. Tendo em vista que tanto a expressão de pesquisa – que utilizava termos como “educação” e “literacia” – como os critérios de inclusão estavam voltados para o tema da educação, não é surpreendente que a área do saber das ciências sociais se demonstre predominante, uma vez que a educação é considerada pela SCImago uma subárea das ciências sociais.



[GRÁFICO 3: Eixo temático das publicações]

Apenas três revistas científicas estiveram presentes mais do que uma vez entre as 29 referências selecionadas, repetindo-se duas vezes cada uma. A primeira, a *New Media and Society*, é uma revista internacional e interdisciplinar que se centra em pesquisa sobre o desenvolvimento dos ditos “novos média”, tanto no campo teórico como no empírico. O segundo título, o *IEEE Access*, também é uma revista multidisciplinar, publicada exclusivamente *online*, em acesso aberto. A terceira revista, *Information, Communication & Society*, também se define como uma publicação interdisciplinar, incluindo o campo das ciências sociais, estudos de género, ciências da comunicação, estudos dos média e ciências da informação e da computação. A popularidade de revistas interdisciplinares na amostra de referências parece, portanto, reforçar o tema do *big data*, e consequentemente da sua literacia, como objeto de interesse de diversas disciplinas científicas, sendo estudado, portanto, através de diferentes prismas.

3.2 CONCEITOS, ENQUADRAMENTOS, METODOLOGIAS E OPERACIONALIZAÇÃO

Para analisar a amostra final de referências obtidas no âmbito conceitual, optou-se por organizá-las de acordo com o principal, ou os principais, conceitos mobilizados. De maneira geral, foi possível verificar uma diversidade bastante significativa no âmbito conceitual, conforme se expõe no seguinte quadro.

Conceitos centrais	Referências	Total de referências
Literacia crítica dos dados	Claes & Philippette (2020) Fotopoulou (2021) Hautea et al. (2017) Spinarec et al. (2019) Stornaiuolo (2019) Carrington (2018) Pybus & Côté (2022)	7
Literacia dos dados	Crusoe (2016) Gebre (2022) Schüller (2022) Yates et al. (2020) Markham (2019) D’Ignazio & Bhargava (2015)	6
Literacia do big data	Christozov & Toleva-Stoimenova (2015) D’Ignazio & Bhargava (2015) François et al. (2020) Philip et al. (2013)	4
Literacia da inteligência artificial	Hermann (2021) Laupichler et al. (2023) Schüller (2022)	3
Educação para o big data	Li et al. (2019) Park & Shin (2021)	2

Conceitos centrais	Referências	Total de referências
Literacia crítica do big data	Sander (2020a) Sander (2020b)	2
Literacia criativa dos dados	D'Ignazio (2017)	1
Literacia dos algoritmos	Koenig (2020)	1
Educação crítica dos dados	Pangrazio & Selwyn (2020)	1
Literacias pessoais dos dados	Pangrazio & Selwyn (2018)	1
Resolução de problemas com conjuntos de dados	Berikan & Özdemir (2020)	1
Literacia crítica dos algoritmos	Wang et al. (2022)	1
Cidadania dos dados	Yates et al. (2020)	1
Literacia digital	Hobbs (2020)	1

[QUADRO 1: Esquema conceitual]

Além da diversidade dos conceitos no que diz respeito à sua própria nomenclatura, cabe aqui ressaltar a diversidade de definições mobilizadas para um mesmo conceito, que sublinha a falta de consenso face aos temas aqui explorados. Por exemplo, no caso do conceito mais popular – a literacia crítica dos dados – verificam-se três principais dimensões mobilizadas pelos autores da presente amostra. A primeira diz respeito à compreensão do ecossistema de dados, isto é, a sua produção, coleta, análise, extração e circulação no meio social (Carrington, 2018). A segunda reflete sobre a capacidade de reconhecer ideologias que orientam processos de dataficação e inovações tecnológicas baseadas em dados (Claes & Philippette, 2020). Já a terceira refere-se à capacidade de agir de forma concreta, problematizando e transformando condições sociais opressivas e injustas que derivam da dataficação (Spinarec et al., 2019).

Da mesma maneira, diversas definições são adotadas para a literacia do *big data* e, em grande parte, as dimensões presentes na conceptualização da literacia crítica dos dados são repetidas. A compreensão do ecossistema dos dados é referida por D'Ignazio e Bhargava (2015) e Philip et al. (2013) e a noção acerca de ideologias e valores que permeiam

conjuntos de dados está também presente nas definições propostas por Christozov e Toleva-Stoimenova (2016), Philip et al. (2013) e D’Ignazio e Bhargava (2015). Por outro lado, no que diz respeito à literacia do *big data*, novas dimensões e tendências podem ser identificadas. A terceira dimensão reconhecida na conceptualização da literacia crítica dos dados – ligada à ação concreta face às injustiças derivadas da dataficação – ganha contornos mais concretos. Christozov e Toleva-Stoimenova (2016) destacam a capacidade de aprender de forma prática a partir do *big data*, o que implicaria competências técnicas que permitissem ao sujeito aceder a dados, organizá-los e utilizá-los a seu favor, tornando-os também acessíveis e legíveis para sua comunidade. A necessidade de competências estatísticas, matemáticas e de computação para trabalhar com o *big data* também são destacadas em François et al. (2020) e em Philip et al. (2013), estando associada nesta última ao exercício da cidadania e à participação política democrática. Em segundo lugar, nota-se a inclusão de competências e conhecimentos ligados aos algoritmos, como noções éticas e jurídicas acerca da sua aplicação (François et al., 2020), e a compreensão de como os algoritmos atuam para identificar padrões em grandes conjuntos de dados e de quais são os impactos destes processos (D’Ignazio & Bhargava, 2015).

Além de atestar uma vasta diversidade conceitual, potencialmente uma das reflexões mais interessantes que derivam desta análise é o facto de a literacia do *big data* não ser o conceito mais representado, mas antes a literacia crítica dos dados. Pode-se lançar como hipótese, para explicar este cenário, a própria natureza multidimensional do conceito do *big data*, que possibilita que estudos acerca da educação sobre tal tema sejam desenvolvidos a partir de diversos enquadramentos teóricos, o que poderá ter por consequência distintas conceptualizações sobre esse processo educativo. Com o objetivo de compreender melhor os enquadramentos e linhas teóricas presentes nos estudos voltados para a literacia do *big data*, optou-se por agrupar as tendências teóricas verificadas em três enquadramentos gerais: 1. perspectivas educativas, 2. ética, bem-estar social e cidadania e 3. competências técnicas práticas e profissionais.

Enquadramentos gerais	Linhas teóricas e disciplinares	Referências que adotam tal enquadramento	Número de referências que adotam tal enquadramento
Ética, bem-estar social e cidadania	Justiça dos dados Inteligência artificial para o bem social Cidadania radical digital Cidadania dos dados	Fotopolou (2021) Hermann (2021) Pangrazio & Selwyn (2020) Yates et al. (2020)	4
Perspetivas educativas	Educação popular Pedagogia crítica Teorias socioculturais da aprendizagem Literacias críticas Estudos críticos dos dados Literacia crítica dos algoritmos	Carrington (2018) Claes & Philippette (2020) D'Ignazio (2017) D'Ignazio & Bhargava (2015) Hautea et al. (2017) Hobbs (2020) Markham (2018) Pangrazio & Selwyn (2018) Philip et al. (2013) Sander (2020a) Sander (2020b) Stornaiuolo (2020) Wang (2022)	13
Competências técnicas práticas e profissionais	Pensamento computacional Resolução de problemas com conjuntos de dados Carreiras do big data	Berikan & Özdemir (2020) Li et al. (2019) Park & Shin (2021)	3

[QUADRO 2: Esquema de enquadramentos teóricos]

No caso das perspectivas educativas, as mais populares dentro da amostra aqui analisada, predominam, no âmbito teórico, a pedagogia crítica e as literacias críticas de maneira geral. Os estudos que adotam o enquadramento das perspectivas educativas têm por característica o foco na aprendizagem contextualizada acerca do fenômeno do *big data* e outros fenômenos tecnológicos e sociais interligados, ou seja, buscam educar acerca de como os dados são produzidos e coletados, porque são produzidos e coletados, as relações de poder envolvidas neste processo e quais são atores por ele prejudicados e beneficiados. As literacias críticas, portanto, surgem de forma a contrariar vertentes que trabalham a literacia digital ou tecnológica como uma soma de competências para o uso produtivo ou eficiente dos *media* digitais (Sander 2020a; 2020b). Pelo contrário, tais literacias deveriam, segundo estas linhas teóricas, contribuir para a emancipação dos sujeitos e a construção de uma sociedade mais justa (D’Ignazio, 2017). Apesar do foco na autonomia individual, algumas referências já sinalizam a necessidade de elaborar literacias críticas para a capacitação coletiva, face a questões estruturais de poder e racialidade (Stornaiuolo, 2020) e ao exercício da cidadania (Claes & Philippette, 2020), dimensões que são aprofundadas no enquadramento da ética, bem-estar social e cidadania, a ser explorado a seguir.

As tendências teóricas referentes ao enquadramento da ética, do bem-estar social e da cidadania estão conectadas com a preservação e o fortalecimento de valores democráticos através das tecnologias digitais, bem como com o reflexo de tais valores na aplicação e regulação destas mesmas tecnologias. Sendo assim, destacam-se questões éticas ligadas à dataficação, à inteligência artificial e aos processos de personalização baseados em algoritmos. Usando como base teórica a justiça dos dados, a cidadania dos dados, entre outros temas, os estudos que se encaixam neste enquadramento partilham a ideia de capacitar, através da literacia, cidadãos, de forma que estes possam envolver-se em debates informados no âmbito sociopolítico acerca da dataficação, defendendo interesses públicos (Fotopolou, 2021; Yates et al., 2020; Hermann, 2021). Nesse sentido, Fotopolou (2021, p. 1641) enfatiza a ação de atores coletivos em detrimento da de atores individuais, permitindo que “organizações da sociedade civil e cidadãos analisem e usem dados abertos de bancos

de dados, governamentais e outros, para atuar sobre questões importantes para suas comunidades”. Outras abordagens, como a de Hermann (2021), focam a ideia de regular a aplicação de tecnologias baseadas na inteligência artificial, com base em valores democráticos e humanos, como a autonomia, a justiça, a privacidade e a dignidade.

Já no que diz respeito ao enquadramento das competências práticas técnicas e profissionais, o menos expressivo na presente amostra, verificam-se duas tendências. A primeira refere-se a estudos que procuram capacitar cidadãos não especializados para acederem a grandes conjuntos de dados complexos e os analisarem e processarem. Segundo esta vertente, este seria um caminho para reduzir as desigualdades de poder face ao uso do *big data*, atualmente monopolizado por poucas empresas e profissionais especializados. Neste caso, nota-se a presença de linhas teóricas associadas ao pensamento computacional (Berikan & Özdemir, 2020). A segunda vertente centra-se na delimitação de caminhos para desenvolver as competências para o público especializado, que se dedica profissionalmente às ditas carreiras do *big data*, como os engenheiros de *data mining*, os cientistas dos dados e os arquitetos de sistemas de dados (Li et al., 2019).

No que diz respeito à metodologia, não parece existir a mesma diversidade previamente verificada face aos conceitos e enquadramentos mobilizados. Pelo contrário, em 29 referências, apenas três – Pybus e Coté (2021), Yates et al. (2020) e Park e Shin (2021) – não adotam metodologias qualitativas. Sendo assim, apesar de empregarem diversos instrumentos, desde diários (Koenig, 2020) e *focus groups* (Pangrazio & Selwyn, 2020) a observações etnográficas em contexto digital (Hautea et al., 2017.; Sander 2020a), a grande maioria dos estudos utiliza métodos exclusivamente qualitativos. A fim de aprofundar a análise da presente amostra também face aos métodos empregados, as referências foram caracterizadas de acordo com os seus objetivos de investigação, conforme se expõe no quadro que se segue.

Objetivo do estudo	Total de referências com este objetivo	Metodologia empregada
Propor uma definição, identificar competências e conhecimentos associados e/ou elaborar uma reflexão teórica sobre uma literacia	10	Qualitativa (x9) Quantitativa (x1)
Propor uma definição para uma literacia e fornecer um contributo para intervenções educativas (sugerir estratégias, intervenções ou ferramentas)	10	Qualitativa (x8) Quantitativa (x1) Mista (x1)
Recolher/interpretar/ analisar perspetivas juvenis ligadas a uma literacia	4	Qualitativa
Mapear literatura a volta de um conceito	4	Qualitativa
Construir um instrumento para avaliação de literacia ou competência	1	Qualitativa

[QUADRO 3: Esquema de métodos e objetivos]

Observa-se que, apesar de a nossa amostra revelar uma série de divergências no âmbito conceitual e face à própria educação para o *big data*, já é possível notar a existência de muitos estudos que se voltam para intervenções educativas ligadas ao fenómeno do *big data*. Por outro lado, o objetivo menos popular, “construir um instrumento para avaliação de literacia ou competência”, revela uma lacuna na literatura no que toca às possibilidades existentes para mensurar de maneira concreta a aquisição das competências e dos conhecimentos associados à educação para o *big data*.

A falta de estudos quantitativos e dedicados à construção de instrumentos para avaliar e mensurar determinada literacia ou competência acaba por condicionar a operacionalização dos próprios conceitos existentes na presente amostra. Nota-se que a maioria das referências não aponta de maneira sistemática para dimensões e indicadores diretos das

literacias que abordam, o que dificultou a construção de respostas objetivas acerca da quarta subpergunta a ser explorada: como é operacionalizado o conceito? Sendo assim, foram explorados, no que diz respeito à operacionalização, as dimensões, as competências e os conhecimentos associados de dois conceitos em específico: a literacia crítica dos dados – o conceito mais popular – e a literacia do *big data* – o conceito que orienta o presente trabalho.

Conceito	Dimensões	Competências e conhecimentos associados
Literacia crítica dos dados	Ideologias e valores ocultos	<p>Estar ciente das relações trabalho-capital que envolvem a criação, a coleta e a análise de dados digitais (Carrington, 2018)</p> <p>Identificar o significado social por trás de artefactos específicos ligados à dataficação (Claes & Philippette, 2020)</p> <p>Compreender que bases de dados vêm com suposições e decisões ocultas (Hautea et al., 2017)</p>
	Implicações pessoais da dataficação	<p>Estar ciente do papel que ocupa face ao ecossistema dos dados (Carrington, 2018)</p> <p>Competências para lidar com as formas como os sujeitos são construídos pelos dados (Carrington, 2018)</p> <p>Compreender que a coleta e retenção de dados têm implicações a nível da privacidade dos sujeitos (Hautea et al., 2017)</p>
	Ecossistema dos dados	<p>Competências para lidar com as formas como os dados são produzidos e circulados no ambiente digital (Carrington, 2018)</p> <p>Identificar o que são dados (Stornaiuolo, 2020)</p>

	Ética e riscos	<p>Ser capaz de destacar os danos causados pela dataficação, sobretudo no caso de usuários marginalizados (Claes & Philippette, 2020)</p> <p>Entender que algoritmos baseados em dados podem causar exclusão e discriminação (Hautea et al., 2017)</p> <p>Competências tecnológicas e éticas, considerando os direitos dos cidadãos (Carrington, 2018)</p> <p>Capacidade de problematizar e transformar condições de vida opressivas e injustas produzidas por usos de dados excludentes, exploradores, invasivos e manipulativos (Spinarec et al., 2019)</p>
	Trabalhar com dados	<p>Compreender que a análise de dados requer ceticismo e interpretação contextualizada (Hautea et al., 2017., Fotopoulou, 2021)</p> <p>Capacidade de usar ferramentas estatísticas e tecnologias associadas para processar dados de forma eficaz (Fotopoulou, 2021., Stornaiuolo, 2020)</p> <p>Capacidade de comunicar e visualizar dados de forma eficaz (Fotopoulou, 2021., Stornaiuolo, 2020)</p> <p>Capacidade de coletar e produzir dados de forma eficaz (Fotopoulou, 2021, Stornaiuolo, 2020)</p>

[QUADRO 4: Operacionalização: literacia crítica dos dados]

No que diz respeito à literacia crítica dos dados, Fotopolou (2021) e Stornaiuolo (2020) tendem a sublinhar competências técnicas e práticas, como a capacidade de produzir, comunicar e analisar dados. Ambas as autoras enfatizam a necessidade de associar tais competências técnicas a conhecimentos críticos. Stornaiuolo (2020) pretende empregar tais competências como ferramenta de fortalecimento juvenil, a fim de capacitar este grupo para usar dados a favor dos seus interesses pessoais e para propósitos cívicos e comunitários. Em linha com este aspeto, de emancipação por meio da competência, Spinarec et al. (2019, p. 1) sugerem que a literacia crítica dos dados deve potenciar a “problematização e transformação de condições de vida injustas, produzidas por usos excludentes, exploradores, invasivos e manipuladores dos dados”. Em termos de conhecimentos associados, Carrington (2018) centra a questão do sujeito face à dataficação; já Hautea et al. (2017) refletem acerca de conhecimentos necessários no que toca aos processos de análise e às interpretações de dados, levantando questões ligadas à privacidade, à necessidade da interpretação cética e contextualizada e ao potencial discriminatório de algoritmos que atuam com base em conjuntos de dados que refletem suposições e preconceitos estruturais.

Conceito	Dimensões	Competências e conhecimentos associados
Literacia do big data	Trabalhar com dados	<p>Habilidades para aplicar técnicas disponíveis no processamento de um determinado conjunto de dados (Christozov & Toleva-Stoimenova, 2016)</p> <p>Saber coletar, ler, estruturar, armazenar e acessar dados (Christozov & Toleva-Stoimenova, 2016, D'Ignazio & Bhargava, 2015)</p> <p>Utilizar com proficiência o discurso e as ferramentas analíticas e tecnológicas das ciências de dados (Philip et al., 2013, Christozov & Toleva-Stoimenova, 2016)</p> <p>Habilidade de rastrear e avaliar fontes de dados, bem como interpretações feitas a partir deles (Christozov & Toleva-Stoimenova, 2016)</p> <p>Resumir e apresentar dados extraídos e as informações obtidas a partir deles (Christozov & Toleva-Stoimenova, 2016, D'Ignazio & Bhargava, 2015)</p> <p>Ser capaz de considerar as limitações na escolha de abordar questões através da linguagem normativa de disciplinas específicas (Philip et al., 2013)</p>

	<p>Aplicação de dados para o impacto social</p>	<p>Habilidades para utilizar conclusões alcançadas a partir de conjuntos de dados para resolver problemas sociais práticos (Christozov & Toleva-Stoimenova, 2016)</p> <p>Compreender que a geração, coleta, representação, visualização, análise, interpretação e comunicação de dados são formas poderosas de abordar questões sociais (Philip et al., 2013)</p> <p>Conhecimentos para relacionar conjuntos de dados e suas possíveis análises com problemas sociais práticos (Christozov & Toleva-Stoimenova, 2016)</p>
	<p>Ecossistema dos dados</p>	<p>Identificar quando, onde e como dados estão sendo coletados e extraídos de forma passiva a partir de interações e ações (D'Ignazio & Bhargava, 2015)</p> <p>Conhecimento sobre a natureza e as origens dos dados (Christozov & Toleva-Stoimenova, 2016)</p> <p>Compreender as manipulações algorítmicas realizadas em grandes conjuntos de dados para identificar padrões (D'Ignazio & Bhargava, 2015)</p> <p>Compreender a complexidade de como o conhecimento é criado e as decisões são justificadas a partir da análise de conjuntos de dados (François et al., 2020)</p>

	Ética e riscos	<p>Conhecer os dilemas éticos e possíveis riscos associados ao fenómeno do big data (François et al., 2020)</p> <p>Conhecimento dos riscos potenciais associados à interpretação inadequada dos dados (Christozov & Toleva-Stoimenova, 2016)</p> <p>Capacidade de avaliar os impactos e potenciais riscos de decisões baseados em grandes conjuntos de dados a nível social (D'Ignazio & Bhargava, 2015)</p>
	Ideologias e valores ocultos	Compreender que a geração, coleta, representação, visualização, análise, interpretação e comunicação de dados nunca são neutras ou objetivas (Philip et al., 2013)

[QUADRO 5: Operacionalização: literacia do *big data*]

No caso da literacia do *big data*, também é possível verificar a existência de uma preocupação face à capacidade de avaliar de forma prática a origem de conjuntos de dados (Christozov & Toleva-Stoimenova, 2016), bem como questões ligadas à capacidade de interpretar e analisar dados de forma crítica, isto é, tendo em conta implicações éticas e a não neutralidade dos dados (François et al., 2020, Philip et al., 2013). Reconhece-se, ademais, a aplicação de conhecimentos obtidos a partir do *big data* em realidades sociais concretas (Christozov & Toleva-Stoimenova, 2016., Philip et al., 2013). D'Ignazio e Bhargava (2015) são os autores que mais destacam tais aspetos, relacionados com as particularidades e potencialidades do fenómeno do *big data*, referindo questões como a manipulação algorítmica, os impactos de decisões *data-driven* a nível coletivo e individual e a consciência acerca de quando, como e onde acontecem coletas passivas de dados pessoais no meio digital.

De maneira geral, ao comparar os dois quadros de operacionalização conceitual previamente apresentados, é possível reconhecer uma intersecção significativa entre as dimensões, os conhecimentos e as competências associados aos dois conceitos explorados. Esta aparente redundância acaba por reforçar que, apesar da multiplicidade de conceitos empregados, os estudos da amostra aqui analisada partilham uma certa sintonia, que permite caracterizá-las como um conjunto coeso. Nesse sentido, observa-se que a maioria dos estudos tende a valorizar uma combinação de competências técnicas e críticas, isto é, ainda que alguns estudos explorem apenas uma destas dimensões, nenhum deles parece desqualificar a outra. Ainda assim, observa-se que a literacia crítica dos dados inclui conhecimentos e competências ligados às implicações pessoais da dataficação, o que não se verifica na operacionalização da literacia do *big data*. Por outro lado, a literacia do *big data* ressalta uma dimensão ligada à aplicação de dados para o impacto social, isto é, a utilização de competências técnicas, como a capacidade de processar e analisar dados, em prol do bem-estar social e da cidadania democrática.

4. DIRETRIZES PARA FUTURAS INVESTIGAÇÕES

Por fim, demonstra-se importante refletir acerca de certas temáticas ligadas ao fenómeno do *big data* que não estiveram presentes nesta amostra de referências, que representam lacunas na literatura existente. Primeiro que tudo, face às implicações laborais do fenómeno do *big data* e das tecnologias a ele associadas, nomeadamente as baseadas na inteligência artificial. Apesar de Li et al. (2019) elaborarem um estudo acerca das ditas carreiras do *big data*, considerando tal fenómeno um criador de novas oportunidades profissionais, nenhum dos textos elabora uma reflexão aprofundada acerca dos possíveis impactos negativos nesta mesma dimensão – como, por exemplo, face à penetração da inteligência artificial no mercado de trabalho como uma ferramenta para monitorar, vigiar e avaliar empregados, incluindo previsões sobre o seu desempenho futuro a partir de dados acerca do seu desempenho atual (Crawford, 2021; Whittaker, 2018).

Outra lacuna na presente amostra diz respeito à consideração dos impactos ambientais destas mesmas inovações tecnológicas. Apesar de a computação avançada e as próprias empresas de tecnologia raramente serem associadas a impactos ambientais negativos (pelo contrário, muitas parecem oferecer soluções tecnológicas no âmbito ambiental), na realidade existem consequências ambientais negativas associadas a tais atividades, visto que dependem de recursos naturais – minérios, petróleo, gás, etc. – para o seu funcionamento e criação (Crawford, 2021). Em terceiro lugar, ainda que algumas referências destaquem a questão da desigualdade de acesso ao *big data*, e até mesmo busquem fortalecer e capacitar indivíduos com a intenção de colmatar tal desequilíbrio de poder (Stornaiuolo, 2020; François et al., 2020; Berikan & Özdemir, 2020), as reflexões acerca do oligopólio das ditas *big tech* – Meta, Amazon, Alphabet, Apple, entre outras – e do papel que estas empresas ocupam face ao fenômeno da dataficação e ao modelo de negócios do meio digital são limitadas. Sendo assim, observa-se que existem lacunas temáticas que devem ser desenvolvidas em futuros estudos acerca da literacia do *big data*.

Para mais, a análise desenvolvida revela algumas outras lacunas que podem orientar futuras investigações voltadas para a literacia do *big data*. Em primeiro lugar, nota-se que poucos estudos adotam metodologias quantitativas ou buscam desenvolver instrumentos concretos para mensurar literacias associadas ao fenômeno do *big data*. O resultado é uma falta de indicadores concretos e mensuráveis que permitam avaliar tais literacias em contextos empíricos. Por outro lado, verificou-se uma extensa diversidade no que diz respeito à mobilização de enquadramentos teóricos e à definição e operacionalização de conceitos. Logo, futuras investigações poderão dedicar-se a um mapeamento mais aprofundado dos conceitos utilizados neste campo de estudo, buscando compreender relações, intersecções e diferenças entre os mesmos. No que diz respeito aos enquadramentos teóricos, seria valoroso desenvolver a compreensão da adequação dos distintos enquadramentos de acordo com o contexto e o público-alvo envolvidos. Considerando, portanto, a literacia do *big data* um tema emergente, nota-se que ainda há necessidade de investigações aprofundadas acerca de sua conceptualização, operacionalização e aplicação empírica.

REFERÊNCIAS

- Bell, J. P. (2014). What is machine learning? In *Machine Learning: Hands-on for developers and technical professionals* (pp. 1–16). John Wiley & Sons, Inc.
- Berikan, B. & Özdemir, S. (2020). Investigating “problem-solving with datasets” as an implementation of computational thinking: A literature review. *Journal of Educational Computing Research*, 58(2), 502–534. <https://doi.org/10.1177/0735633119845694>.
- Bhargava, V. & Velasquez, M. (2020). Ethics of the attention economy: The problem of social media addiction. *Business Ethics Quarterly*, 31(3), 1–39. <https://doi.org/10.1017/beq.2020.32>.
- boyd, D., & Crawford, K. (2012). Critical questions for Big Data. *Information, Communication & Society*, 15(5), 662–679. <https://doi.org/10.1080/1369118x.2012.678878>.
- Buzato, M. (2017). Critical data literacies: Going beyond words to challenge the illusion of a literal world. In N. H. Takaki & W. Monte Mor (Eds.), *Construções de sentido e letramento digital crítico na área de línguas e linguagem* (pp. 119–142). Pontes Editores.
- Carrington, V. (2018). The changing landscape of literacies: big data and algorithms. *Digital Culture & Education*, 10(1), 67–76.
- Christozov, D. & Toleva-Stoimenova, S. (2016). Big data literacy: A new dimension of digital divide, barriers in learning via exploring “big data.” In *Strategic data-based wisdom in the Big Data Era* (pp. 156–171). <https://doi.org/10.4018/978-1-4666-8122-4.ch009>.
- Chun, W. (2018). Querying homophily. In C. Apprich, W. Chun, F. Cramer & H. Steyerl (Eds.), *Pattern discrimination* (pp. 59–98). University of Minnesota Press.
- Claes, A. & Philippette, T. (2020). Defining critical data literacy for recommender systems: A media-grounded approach. *Journal of Media Literacy Education*, 12(3), 17–29. <https://doi.org/10.23860/JMLE-2020-12-3-3>.
- Crawford, K. (2021). *Atlas of AI: power, politics, and the planetary costs of artificial intelligence*. Yale University Press.
- Crusoe, D. (2016). Data Literacy defined pro populo: To read this article, please provide a little information. *The Journal of Community Informatics*, 12(3). <https://doi.org/10.15353/joci.v12i3.3276>.
- Cukier, K. & Mayer-Schönberger, V. (2013). The rise of big data: How it’s changing the way we think about the world. In *The Best Writing on Mathematics 2014* (pp. 20–32). <https://doi.org/10.1515/9781400865307-003>.

- Daniel, B. K. (2019). Big Data and data science: A critical review of issues for educational research. *British Journal of Educational Technology*, 50(1), 101–113. <https://doi.org/10.1111/BJET.12595>.
- Dasgupta, S. & Hill, B. M. (2017). Scratch community blocks. *Proceedings of the 2017 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems*. <https://doi.org/10.1145/3025453.3025847>.
- De Mauro, A., Greco, M. & Grimaldi, M. (2014). *What is Big Data? A consensual definition and a review of key research topics*. 4th International Conference on Integrated Information, Madrid. <https://doi.org/10.13140/2.1.2341.5048>.
- De Souza, M. M., Da Silva, M. G. & De Carvalho, R. (2010). Integrative review: what is it? How to do it? *Einsten (São Paulo)*, 8(1), 102–106. <https://doi.org/10.1590/S1679-45082010RW1134>.
- Dias, P., Marôpo, L., Delgado, C., Rodrigues, M., Torres, J & Ferreira, E. (2022). “I’m not sure how they make money”: How tweens and teenagers perceive the business of social media, influencers and brands. *Media Education Research Journal*, 11(1), 1–25. <https://doi.org/10.5281/zenodo.6702887>.
- D’Ignazio, C. (2017). Creative data literacy. *Information Design Journal*, 23(1), 6–18. <https://doi.org/10.1075/idj.23.1.03dig>.
- D’Ignazio, C. & Bhargava, R. (2015). Approaches to building Big Data literacy. *Bloomberg Data for Good Exchange*.
- Fotopoulou, A. (2021). Conceptualising critical data literacies for civil society organisations: agency, care, and social responsibility. *Information Communication and Society*, 24(11), 1640–1657. <https://doi.org/10.1080/1369118X.2020.1716041>.
- François, K., Monteiro, C. & Allo, P. (2020). Big-data literacy as a new vocation for statistical literacy. *Statistics Education Research Journal*, 19(1), 194–205.
- Freire, P. (1970). *Pedagogia do oprimido*. Paz e Terra.
- Flyverbom, M., Deibert, R. & Matten, D. (2017). The governance of digital technology, Big Data, and the Internet: New roles and responsibilities for business. *Business & Society*, 58(1), 3–19. <https://doi.org/10.1177/0007650317727540>.
- Gebre, E. (2022). Conceptions and perspectives of data literacy in secondary education. *British Journal of Educational Technology*, 53(5), 1080–1095. <https://doi.org/10.1111/bjet.13246>.
- Hautea, S., Dasgupta, S. & Hill, B. M. (2017). Youth perspectives on critical data literacies. *Conference on Human Factors in Computing Systems – Pro-*

- ceedings*, 2017– maio, 919–930. <https://doi.org/10.1145/3025453.3025823>.
- Hermann, E. (2021). Artificial intelligence and mass personalization of communication content—An ethical and literacy perspective. *New Media and Society*, 24(5), 1258–1277. <https://doi.org/10.1177/14614448211022702>.
- Hobbs, R. (2020). Propaganda in an age of algorithmic personalization: Expanding literacy research and practice. *Reading Research Quarterly*, 55(3), 521–533. <https://doi.org/10.1002/RRQ.301>.
- Jiang, J. (2018, 12 de agosto). How teens and parents navigate screen time and device distractions. *Pew Research Center*. <https://www.pewresearch.org/internet/2018/08/22/how-teens-and-parents-navigate-screen-time-and-device-distractions/>.
- Koenig, A. (2020). The algorithms know me and I know them: Using student journals to uncover algorithmic literacy awareness. *Computers and Composition*, 58. <https://doi.org/10.1016/j.compcom.2020.102611>.
- Laupichler, M. C., Aster, A. & Raupach, T. (2023). Delphi study for the development and preliminary validation of an item set for the assessment of non-experts' AI literacy. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 4. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2023.100126>.
- Li, X., Fan, X., Qu, X., Sun, G., Yang, C., Zuo, B. & Liao, Z. (2019). Curriculum reform in Big Data education at applied technical colleges and universities in China. *IEEE Access*, 7, 125511–125521. <https://doi.org/10.1109/ACCESS.2019.2939196>.
- Markham, A. N. (2018). Critical pedagogy as a response to datafication. *Qualitative Inquiry*, 25(8). <https://doi.org/10.1177/1077800418809470>.
- Martens, M., De Wolf, R., Berendt, B. & De Marez, L. (2022). Decoding algorithms: Exploring end-users' mental models of the inner workings of algorithmic news recommenders. *Digital Journalism*. <https://doi.org/10.1080/21670811.2022.2129402>.
- Noble, S. U. (2018). *Algorithms of oppression: How search engines reinforce racism*. NYU Press.
- Pangrazio, L. & Selwyn, N. (2018). 'Personal data literacies': A critical literacies approach to enhancing understandings of personal digital data. *New Media & Society*, 21(2). <https://doi.org/10.1177/1461444818799523>.
- Pangrazio, L. & Selwyn, N. (2020). Towards a school-based 'critical data education.' *Pedagogy, Culture and Society*, 29(3), 431–448. <https://doi.org/10.1080/14681366.2020.1747527>.

- Park, Y. & Shin, Y. (2021). Tooee: A novel scratch extension for K-12 Big Data and Artificial Intelligence education using text-based visual blocks. *IEEE Access*, 9, 149630–149646. <https://doi.org/10.1109/ACCESS.2021.3125060>.
- Perez, C. C. (2019). *Invisible women: Data bias in a world designed for men*. Harry N. Abrams.
- Philip, T. M., Schuler-Brown, S. & Way, W. (2013). A framework for learning about Big Data with mobile technologies for democratic participation: Possibilities, limitations, and unanticipated obstacles. *Technology, Knowledge and Learning*, 18(3). <https://doi.org/10.1007/s10758-013-9202-4>.
- Ponte, C., Batista, S. & Baptista R. (2022). Resultados da 1.^a série do questionário ySKILLS (2021) – Portugal. ySKILLS.
- Pybus, J. & Coté, M. (2022). Did you give permission? Datafication in the mobile ecosystem. *Information Communication and Society*, 25(11), 1650–1668. <https://doi.org/10.1080/1369118X.2021.1877771>.
- Sander, I. (2020a). Critical big data literacy tools—Engaging citizens and promoting empowered internet usage. *Data & Policy*, 2. <https://doi.org/10.1017/dap.2020.5>.
- Sander, I. (2020b). What is critical big data literacy and how can it be implemented? *Internet Policy Review*, 9(2), 1–22. <https://doi.org/10.14763/2020.2.1479>.
- Schüller, K. (2022). Data and AI literacy for everyone. *Statistical Journal of the IAOS*, 38(2), 477–490. <https://doi.org/10.3233/SJI-220941>.
- Spiranec, S., Kos, D. & George, M. (2019). Searching for critical dimensions in data literacy. *Information Research – An International Electronic Journal*, 24(4).
- Stornaiuolo, A. (2020). Authoring data stories in a media makerspace: Adolescents developing critical data literacies. *Journal of the Learning Sciences*, 29(1), 81–103. <https://doi.org/10.1080/10508406.2019.1689365>.
- Tygel, A. & Kirsch, R. (2016). *Contributions of Paulo Freire to a critical data literacy: A popular education approach*.
- Van Dijck, J. (2014). Datafication, dataism and dataveillance: Big Data between scientific paradigm and ideology. *Surveillance & Society*, 12(2), 197–208. <https://doi.org/10.24908/ss.v12i2.4776>.
- Wang, G., Zhao, J., Van Kleek, M. & Shadbolt, N. (2022). “Don’t make assumptions about me!”: Understanding children’s perception of datafication online. *Proceedings of the ACM on Human-Computer Interaction*, 6(CSCW2). <https://doi.org/10.1145/3555144>.
- Wolff, A., Wermelinger, M. & Petre, M. (2018). Exploring design principles for data literacy activities to support children’s inquiries from complex data.

- International Journal of Human Computer Studies*, 129, 41–54. <https://doi.org/10.1016/j.ijhcs.2019.03.006>.
- Yates, S., Carmi, E., Pawluczuk, A., Wessels, B., Lockley, E. & Gangneux, J. (2020). *Understanding citizens data literacy: thinking, doing & participating with our data*. <https://www.liverpool.ac.uk/media/livacuk/humanitiesamp-socialsciences/documents/Me,and,My,Big,Data,Report,alts,3.pdf>.
- Yeung, K. (2017). ‘Hypernudge’: Big Data as a mode of regulation by design. *Information, Communication & Society*, 20(1), 118–136. <https://doi.org/10.1080/1369118x.2016.1186713>.
- Zarouali, B., Helberger, N. & de Vreese, C. H. (2021). Investigating algorithmic misconceptions in a media context: Source of a new digital divide? *Media and Communication*, 9(4), 134–144. <https://doi.org/10.17645/mac.v9i4.4090>.

Technology Sovereignty in Times of ChatGPT: New Challenges for Digital Literacy

Caja Thimm
University of Bonn
Thimm@uni-bonn.de

Abstract

In times of digital transformations, technological sovereignty has become highly relevant for education. As a term, technological sovereignty not only describes the ability to shape key technologies by national governments in respect of economic and political strategies, but also sees technological (or digital) sovereignty as a prerequisite for citizens' participation in a more and more digitized and datafied society. Complex technologies that go far beyond previous Internet-based services such as social media, websites or messenger systems like WhatsApp, are finding their way into our everyday lives. Particularly the rapid increase in generative AI applications such as ChatGPT4, Dall-E, Stable Diffusion or Midjourney, is putting pressure onto the educational systems worldwide. We are confronted with fundamental conflict between individual autonomy on the one hand and structurally powerful technologies on the other. Technology sovereignty is developed in this contribution as an overarching concept and refers to infrastructures, data, algorithms, hardware, software as well as to education, democracy and participation in a digital society.

Introduction: Technological Transformation and Pedagogy

At the end of 2022, the text-based AI “ChatGPT” developed by OpenAI came onto the market as a free version. This generative AI not only

changed the digital world with its simple, globally available user interface, but also shocked even convinced AI doubters with its interactive conversational capabilities. In a short time, such generative AI models (LGAIMs) have changed the way we communicate, illustrate, and compose. For many scholars and practitioners there is no doubt that these programs will have a massive impact on education (Farrokhnia et al., 2023). But LLMs come with complex challenges, including discriminatory or biased responses, or so-called “hallucinated” results, where AI invents content and even defends it when questioned. The ease with which images can be generated or faked, as the examples of Donald Trump’s alleged arrest or the image of the Pope dressed in a poppy winter coat, demonstrated AI power and evoked fears of more forms of disinformation. In addition, there are further implications for decision making as AI systems are increasingly used to make important decisions in areas such as finance, healthcare, and justice (Thimm & Thimm-Braun, 2023). The legal implications of these developments are profound and will also have a lasting impact on the future of the relationship between humans and technology. This also should include upcoming technologies which are already emerging in their functionality, such for example, social robots. Robots of different kinds are already being used in private households, hospitals and companies. Possible applications of social robots include personal assistance robots, educational robots, and therapeutic robots, as well as educational contexts (van Ewijk, Smakman & Konijn, 2020). Henschel, Laban & Cross (2021, p. 11) conclude that “The largest clusters in social robotics research can be summarized as ‘robots as social partners’.

As things stand today, also questions about the role of copyright rules appear to be serious, and this is not only the case for music. For example, music labels like Universal Music Group (UMG) have called on streaming services such as Spotify and Apple to prevent artificial intelligences (AIs) from accessing melodies and lyrics of their copyrighted works, as AIs such as Covers.ai or Boomy can have serious consequences for the authors and their cultural products. There have been quick responses not only in business, but also in the education sector to address or regulate the use of these technologies. In the UK, for example, the Ministry of Education published a *departmental statement* on “Generative artificial

intelligence in education” as early as March 2023 (<https://assets.publishing.service.gov.uk>), and in Germany, too, there was at least basic information and guidance in some of the federal states (e.g. MSB NRW, 2023).

Along with the increasingly pervasive technologies, the phenomenon of AI anxiety has emerged and is receiving widespread attention. Such fears about negative effects concern a variety of contexts and support a problematic overall technological distance (Schepman, et al. 2023), which then might lead to a lack of competences as a consequence. Another concern is the fact that such technologies might deepen the ‘digital divide’ and increase social inequality (Himmelreich & Lim, 2022). As Zembylas, (2023) points out this not only refers to disadvantaged social groups but should be seen systematically under the concept of “decolonial thinking”. He calls for a “decolonial approach to AI” for higher education, teaching and learning.

In order to respond to these mounting challenges for education, scholars have begun to discuss the emerging term “AI literacy”. As Long & Magerko (2020) point out, this form of literacy needs to include a new perspective on the competencies users need in order to effectively interact with and critically evaluate AI. AI literacy, however, needs to address approaches which include a new set of demands, skills and social settings. And it calls for a new perspective on the term ‘media’: Can artificial intelligence tools such as ChatGPT or Dall-E, the AI variant for image creation, social robots or automated vehicles, which will be nothing but rolling computers, still be described and analyzed with the existing theories on media production, media usage and media reception? Just as one had to question the concept of media competence in the 80s or 90s, the same is now consequently true for the concept of ‘media literacy’. It will therefore be argued that a modern (digital) pedagogy oriented towards digital and AI technologies should look at *technology sovereignty* as a concept which can help to analyze individual, structural and political perspectives on literacies for the digital age and opens up a new field, in which pedagogy has hardly played a role so far. This contribution will discuss this position in the subsequent paragraphs and will lay out a broader approach to technological sovereignty, which aims to encompass media and digital literacy as well as the new specifics of AI literacy.

Interdisciplinary Perspectives on Technological Sovereignty

Although there are some model schools that define themselves as ‘digitally sovereign’ (Rau & Geritan, 2021) and the concept of sovereignty is also discussed in relation to individual media practices (Kramer, Müller & Thumel, 2022), technology sovereignty has not yet been established as a systematic approach in education. Looking at the diverse contributions to the debate on the concept of “digital sovereignty” (e.g., Müller et al., 2022; Pohle & Thiel, 2021), it becomes clear that the transfer of the concept of sovereignty to the field of education is in its early stages. But as the OSB (2021, 2) stated in their “Manifesto for Digital Sovereignty”, the individual is more and more in focus:

“The individuals’ digital sovereignty – more than just a promise of participation: Digital sovereignty starts with the people. The basic prerequisites for individual sovereignty consist of basic digital education and participation. Basic digital knowledge must be taught in school and developed throughout life. The promise of democratic participation does not just extend to Internet connections and end devices. One’s digital participation opportunities must be strengthened. Opportunities must be created and expanded to acquire and further develop digital skills throughout life, which are necessary for the enlightened use and design of digital technologies and thus for participation in society as a whole. In addition to purely technical knowledge, this also includes metacompetences that help people to better understand and deal with digitization and its implications for their working and private lives.”

When reviewing the literature, it can be noted that the concept of digital sovereignty is seen in many contributions as a guiding principle for a sustainable and democratic future in the digital age, but in this context mostly as ‘sovereign action’ of the individual. Here, however, it will be argued that the concept of technology sovereignty should not repeat the mistake of exclusively focusing on individuals and thus pushing for an individualistic concept of competence. Rather, it is important to integrate the different dimensions of sovereignty and self-determination, which refer to an individual dimension, but also to the state, politics, civil

society and organizations. From this perspective, digital sovereignty raises important questions about participation, transparency, and accountability on multiple levels and consequently represents a central element in discourses about digital issues per se (Pohle & Thiel, 2021). In line with this argument, Couture and Toupin (2019, p. 2305) state in their analysis of the concept of sovereignty, “that while the notion is generally used to assert some form of collective control on digital content and/or infrastructures, the precise interpretations, subjects, meanings, and definitions of sovereignty can significantly differ.”

The concept of digital sovereignty as a guiding principle for a sustainable and democratic future in the digital age encompasses different aspects of sovereignty and self-determination. The question of the localisation of digital sovereignty is mostly answered with reference to economic and political goals and structural conditions in society. For the Competence Center Public IT, however, digital sovereignty is also a quality of the individual and includes “the sum of all abilities and possibilities of individuals and institutions to be able to exercise their role(s) in the digital world independently, self-determined and securely”¹ (Beck et al., 2018, p. 13; Translated by the author). They count politics, ministries, associations, civil society, and science among the actors involved in the concept. They conclude that the sovereignty of individuals in the sense of personal freedom, self-determination, status as a legal subject, and the acquisition of competencies and opportunities is necessary for sovereign action and can only be enabled by a sovereign state. This draws a clear line to the impact of democracy and a democratic system, which should empower the individual and, at the same time, requires a structural approach to self-determination.

Dimensions of Literacy

As outlined, the requirements for dealing with technologies are changing so rapidly that common terms such as *media literacy* and *media*

¹ „die Summe aller Fähigkeiten und Möglichkeiten von Individuen und Institutionen, ihre Rolle(n) in der digitalen Welt selbstständig, selbstbestimmt und sicher ausüben zu können“ (Beck et al., 2018, p. 13)

competence can no longer cover all the new dimensions. In research, moreover, no uniform definition or framework model has yet been established, which would encompass concepts such as digital literacy, digital competence, digital skills, media literacy, media competence (Baron, 2019) and, more recently, AI-literacy. There are multiple efforts to define literacy with all its facets in one concept. As can be seen in Spante et al. (2018), digital competence and digital literacy are not only often used synonymously, but also as underpinning, as for example in the EU framework “Key Competences for Lifelong Learning” (European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture, 2019, p. 10), in which ‘digital competence’ was defined as another key competence:

“Digital competence involves the confident, critical and responsible use of, and engagement with, digital technologies for learning, at work, and for participation in society. It includes information and data literacy, communication and collaboration, media literacy, digital content creation (including programming), safety (including digital well-being and competences related to cybersecurity), intellectual property related questions, problem solving and critical thinking”.

The perspective on *skills* should be distinguished from *digital literacy*, as the latter is often described as a combination of knowledge, skills and attitudes. For example, digital competence is defined as follows in the aforementioned EU framework “Key Competences for Lifelong Learning”:

“Individuals should be able to use digital technologies to support their active citizenship and social inclusion, collaboration with others, and creativity towards personal, social or commercial goals. Skills include the ability to use, access, filter, evaluate, create, program and share digital content. Individuals should be able to manage and protect information, content, data, and digital identities, as well as recognise and effectively engage with software, devices, artificial intelligence or robots (European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture, 2019, p. 10).

These goals point to the growing importance of digital skills, the development of which has become a key element on the agenda of many policy makers worldwide. However, the term ‘skill’ strongly refers to the responsibility of the individual without adequately addressing the structural framework and societal responsibilities. A general feature of both concepts is that they have changed over time from a purely operational and technical focus on technology usage to a knowledge-oriented cognitive, critical and responsible perspective. In the “European Qualifications Framework (EQF)”, a similar gradation can be found in the definition. Skills are described as the abilities to apply knowledge and know-how, to complete tasks and solve problems. They are understood as practical (manual skills, use of methods, materials, tools) or cognitive (logical, intuitive and creative thinking). In the qualification framework, practical skills are defined as “instrumental” to the development or application of advanced (cognitive) skills and include media-related (hardware) knowledge. The term “advanced skills” is used in the qualifications framework to describe the strategic application of instrumental skills to represent specific tasks (European Commission, 2018, p. 18). Research on digital literacy is part of a larger debate about defining and understanding the new competencies required for full participation in the digital age.

Information and data literacy	1.1. Browsing, searching and filtering data, information and digital content
	1.2. Evaluating data, information and digital content
	1.3. Managing data, information and digital content
Communication and collaboration	2.1. Interacting through digital technologies
	2.2. Sharing information and content through digital technologies
	2.3. Engaging in citizenship through digital technologies
	2.4. Collaborating through digital technologies
	2.5. Netiquette
	2.6. Managing digital identity

Digital content creation	3.1. Developing digital content
	3.2. Integrating and re-elaborating digital content
	3.3. Copyright and licences
	3.4. Programming
Safety	4.1. Protecting devices
	4.2. Protecting personal data and privacy
	4.3. Protecting health and well-being
	4.4. Protecting the environment
Problem solving	5.1. Solving technical problems
	5.2. Identifying needs and technological responses
	5.3. Creatively using digital technologies
	5.4. Identifying digital competence gaps

Fig. 1: Digital Competence Framework for Citizens (DigComp) (Vuorkari, Kluzer, & Punie, 2022, p. 4)

The DigComp framework broadly comprehensive self-assessment grid designed to help users describe their own level of digital literacy (see Fig., 1, Vuorkari et al., 2022). This competency framework is often used as a starting point for further research and conceptualization, as it was synthesized from major digital literacy frameworks and went through a long process of consultation and development.

In summary, the diverse perspectives on digital literacy represent a comprehensive concept that includes various aspects of competence. However, in terms of future technologies like AI, the categories listed above are falling short of offering a broader approach. The more our everyday lives are shaped in dependence on generative AI, to just mention one important new technology, the more aspects such as autonomy, democracy and political participation, data justice, and digital or algorithmic discrimination must be included.

Digital Self-Determination, Media Competence and Personal Autonomy

An important element in understanding technological sovereignty for individuals is the goal of *digital self-determination*, which can be described using conceptual components such as competence, informedness, responsibility, intention formation and autonomy. In their insightful report *Digital Sovereignty and Education*, the authors conclude that those who “want to help shape the process of digital transformation and act independently and responsibly in the digital space [must] have digital sovereignty.”² (Bavarian Industry Association, 2018, p. 7; Translated by the author). In their statement, they define digital sovereignty with reference to the individuals living in a society and the social framework conditions that ensure sovereign use of digital media (ibid., p. 12). The report also proposes that the term “media competence” be understood as a “personal prerequisite of digital sovereignty” and that it be assigned as one component of the overall concept of technological sovereignty. Media competence then refers to knowledge, action competence and learning processes of the individual in dealing with both conventional and digital media in equal measure.

In this context, the close interlocking of social and digital/technological competencies appears to be an important perspective. Thus, Stubbe (2017, p. 54) speaks of “sociodigital sovereignty.” With this concept, he aims at a description of technological sovereignty that is embedded into socio-political structures. Thus

“digital sovereignty can also be thought of as social sovereignty, characterized by a competent and responsible use of technology and its social effects and opportunities”³ (Stubbe, 2017, p. 44; Translated by the author).

² „den Prozess der digitalen Transformation mitgestalten und im digitalen Raum selbständig und verantwortungsvoll handeln möchten, über digitale Souveränität verfügen [müssen]“ (Bavarian Industry Association, 2018, p. 7).

³ „digitale Souveränität auch als soziale Souveränität gedacht werden, die sich durch einen kompetenten und verantwortungsvollen Umgang mit Technik sowie mit ihren sozialen Auswirkungen und Chancen auszeichnet“ (Stubbe, 2017, p. 44).

This broader perspective appears as a coherent illustration in light of the diverse communicative, economic, political, and social conditionalities and consequences of digital sovereignty. Mertz et al. (2016) go even further, proposing the introduction of the construct of “informational freedom design”. This is characterized “by the possibility of effectively intervening in the flow of personally relevant data on the basis of personal preferences. It is responsible if, at the same time, it is oriented toward the social requirements of solidarity and justice”⁴ (Mertz et al., 2016, p. 253; Translated by the author).

However, in view of the technological changes, which are associated in part with massive access restrictions for many social groups, the question arises as to who bears responsibility for establishing digital sovereignty. It needs to be emphasized once more that it is not the sole responsibility of individuals (Stubbe, 2017; Müller et al., 2022). If one assumes that digital sovereignty is the essential prerequisite for social participation, for our current and future competitiveness – and consequently for our prosperity – then it seems all the more important to understand digital transformation as an educational task. How society deals with the challenges of digital transformation is essentially shaped by our education system. So, what is the state of technological sovereignty in education, beginning with Europe?

International Computer and Information Literacy Study (ICILS) regularly conduct comprehensive, internationally comparative surveys on the topic of technological literacy among children and young people. The results make it clear that “the widespread assumption that children and adolescents automatically become competent users by growing up in a world shaped by new technologies is not true.”⁵ (Eickelmann et al., 2018; Translated by the author) The study highlights the importance of embedding digital education, and skill instructions in everyday school life. To

⁴ „gekennzeichnet durch die Möglichkeit, auf Basis persönlicher Präferenzen effektiv in den Strom persönlich relevanter Daten eingreifen zu können. Verantwortlich ist sie dann, wenn sie sich dabei gleichzeitig an den gesellschaftlichen Anforderungen von Solidarität und Gerechtigkeit orientiert“ (Mertz et al., 2016, p. 253).

⁵ „die weit verbreitete Annahme, Kinder und Jugendliche würden durch das Aufwachsen in einer von neuen Technologien geprägten Welt automatisch zu kompetenten Nutzern, nicht zutrifft.“ (Eickelmann et al., 2018)

achieve digital sovereignty, digital competencies on the one hand and daily, real-life experiences on the other hand must come together.

Digital sovereignty, hence, needs to be characterized less by specific detailed knowledge and more by creative use of digital technologies to connect different areas of life and daily practice. This includes the awareness of using digital competencies to shape one's own life and thus also one's own biography. The report of the Bavarian Education Council defines accordingly, the term digital sovereignty is used with reference to the people living in a society and the social framework conditions that ensure sovereign handling of digital media (2018, p. 12).

Conclusion

The goal of defining a pedagogically motivated conception of technological sovereignty is linked to the goal of conceptualizing prerequisites for the ability to participate actively, well-informed and critically in times of digital transformation and artificial intelligence. As outlined, sovereignty can be described and characterized from various perspectives. In doing so, it becomes clear, that technological sovereignty is a political term after all, as it points to the responsibility of those who are accountable for supplying fair and equal conditions to all citizens. Discussions on global inequalities like *digital colonialism* (Kwet, 2019) point to an increase in inequality concerning usage and understanding of technology, being it access or literacies. Discriminatory algorithms, unfair applications such in recruiting, confront us with ever growing challenges in inter- and transcultural relations to digital inequality. As suggested above, the concept of “sociodigital sovereignty” could be used to distinguish educational goals from the political and economic conceptual fields of technological sovereignty.

What all understandings of sovereignty in this context have in common, however, is that they are coupled with a goal: The preservation of human autonomy (Thimm & Bächle, 2018). Whether on the level of personal, political, or economic autonomy: The questioning of human autonomy by various AI technologies. Some autonomous systems, in despite of their rather rudimentary scope of use, have already shown the

risks of diminished human autonomy which individuals and political systems face. This should give us food for thought, particularly in digital education. Enabling people to assess new technologies has become a fundamental question of democratic participation due to the intertwining of digitization and AI with social life. It is not a matter of propagating technology as a savior, but rather of people understanding the workings of digital logics. The fundamental skills of critically classifying, reflecting on and processing digitally accessible information should become the focus of public interest and be promoted through a variety of initiatives, especially in schools. Without these skills, applied in a sovereign way, it will be almost impossible to imagine a democratic opinion-forming process in the future, given the further technological leaps that can be expected.

References

- Baron, R. J. (2019). Digital Literacy. In R. Hobbs, & P. Mihailidis (Ed.), *The International Encyclopedia of Media Literacy*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons. Available at: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1002/9781118978238.ieml0053> (Accessed: 30 May 2023).
- Bavarian Industry Association (Ed.) (2018). *Digitale Souveränität und Bildung. Gutachten*. Münster: Waxmann. Available at: https://www.vbw-bayern.de/Redaktion/Frei-zugaengliche-Medien/Abteilungen-GS/Bildung/2019/Downloads/ARB_Gutachten_Digitale-Souver%C3%A4nit%C3%A4t_akt.pdf (Accessed: 30 May 2023).
- Beck, R., Greger, V., Hoffmann, C. P., König, W., Krcmar, H., Weber, J., Wunderlich, N., & Zepic, R. (2018). *Digitale Mündigkeit. Eine Analyse der Fähigkeiten der Bürger in Deutschland zum konstruktiven und souveränen Umgang mit digitalen Räumen*. Berlin: National E-Government Competence Center e. V. Available at: https://www.researchgate.net/publication/325756267_Digitale_Mundigkeit_Eine_Analyse_der_Fahigkeiten_der_Burger_in_Deutschland_zum_konstruktiven_und_souveranen_Umgang_mit_digitalen_Raumen (Accessed: 30 May 2023).
- Couture, S., & Toupin, S. (2019). What does the notion of “sovereignty” mean when referring to the digital? *New Media and Society*, 21(10), 2305-2322.
- Eickelmann, B., Bos, W., & Labusch, A. (2019). *Die Studie ICILS 2018 im*

- Überblick – Zentrale Ergebnisse und mögliche Entwicklungsperspektiven. In B. Eickelmann, W. Bos, J. Gerick, F. Goldhammer, H. Schaumburg, K. Schwippert, M. Senkbeil, & J. Vahrenhold (Ed.), ICILS 2018 #Deutschland. Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern im zweiten internationalen Vergleich und Kompetenzen im Bereich Computational Thinking (pp. 7-31). Münster/New York: Waxmann.
- European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture (Ed.) (2019). Key competences for lifelong learning. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Available at: <https://data.europa.eu/doi/10.2766/569540> (Accessed: 30 May 2023).
- Farrokhnia, M., Banihashem, S. K., Noroozi, O., & Wals, A. (2023). A SWOT analysis of ChatGPT: Implications for educational practice and research. *Innovations in Education and Teaching International*, [online]. Available at: <https://doi.org/10.1080/14703297.2023.2195846> (Accessed: 30 May 2023).
- Henschel, A., Laban, G., & Cross, E. S. (2021). What Makes a Robot Social? A Review of Social Robots from Science Fiction to a Home or Hospital Near You. *Current Robotics Reports*, 2(9), 9-19.
- Himmelreich, J., & Lim, D. (2022). AI and structural injustice: Foundations for equity, values, and responsibility. In J. B. Bullock, Y. Chen, J. Himmelreich, V. M. Hudson, A. Korinek, M. M. Young & B. Zhang (Eds.), *The Oxford handbook of AI governance* (pp. C13.S1–C13.N20). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780197579329.013.13>
- Kramer, M., Müller, J., Thumel, M., & Potzel, K. (2022). ‚Ich wurde auf einem Bild markiert, da war so ein Mädchen und die war nackt‘. Zur Notwendigkeit von visueller Kompetenz und Digitaler Souveränität. *MedienPädagogik*, 18, 89-117.
- Kwet, M. (2019). Digital colonialism: US empire and the new imperialism in the Global South. *Race 6 Class*, Vol. 60(4) 3–26.
- Long, D., Magerko, B. (2020). What is AI Literacy? Competencies and Design Considerations. CHI 2020. <https://doi.org/10.1145/3313831.3376727>
- Mertz, M., Jannes, M., Schlomann, A., Manderscheid, E., Rietz, C., & Woopen, C. (2016). *Digitale Selbstbestimmung*. Cologne: Cologne Center for Ethics, Rights, Economics, and Social Sciences of Health (ceres). Available at: https://kups.ub.uni-koeln.de/6891/1/ceres_Digitale_Selbstbestimmung.pdf (Accessed: 30 May 2023).
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (MSB NRW) (Ed.) (2023). Umgang mit textgenerierenden KI-Systemen. Ein Handlungsleitfaden. Available at: <https://www.schulministerium.nrw/system/files/>

- media/document/file/handlungsleitfaden_ki_msb_nrw_230223.pdf (Accessed: 30 May 2023).
- Müller, J., Tischer, M., Thumel, M., & Petschner, P. (2022). Unboxing digitale Souveränität. Ein Scoping Review zu digitaler Souveränität von Individuen. *Medienimpulse*, 60(4) [online]. Available at: <https://doi.org/10.21243/mi-04-22-19> (Accessed: 30 May 2023).
- Open Source Business Alliance/German Federal Association for Digital Sovereignty e.V. (2021). Manifesto for Digital Sovereignty. <https://osb-alliance.de/wp-content/uploads/2022/06/Manifesto-for-Digital-Sovereignty-1.pdf> (Accessed: 30 May 2023).
- Pohle, J., & Thiel, T. (2021). Digital sovereignty. In: Herlo, B., Irrgang, D., Joost, G. and Unteidig, A. (eds.): *Practicing Sovereignty, Digital Involvement in Times of Crises*. Bielefeld, p. 47-67.
- Rau, F., & Geritan, A. (2021). Auf dem Weg zu digital souverän agierenden Schulen. Erste Erfahrungen und Erkenntnisse eines entwicklungsorientierten Modellschulprojektes. *MedienPädagogik*, 44, 160-184.
- Schepman, A., Rodway, P. (2023). The General Attitudes towards Artificial Intelligence Scale (GAAIS): Confirmatory Validation and Associations with Personality, Corporate Distrust, and General Trust, *International Journal of Human-Computer Interaction*, 39:13, 2724-2741, DOI: 10.1080/10447318.2022.2085400
- Spante, M., Hashemi, S. S., Lundin, M., & Algers, A. (2018). Digital competence and digital literacy in higher education research: Systematic review of concept use. *Cogent Education*, 5, 1519143 [online]. Available at: <https://doi.org/10.1080/2331186X.2018.1519143> (Accessed: 30 May 2023).
- Stubbe, J. (2017). Von digitaler zu soziodigitaler Souveränität. In V. Wittpahl (Ed.), *Digitale Souveränität: Bürger, Unternehmen, Staat* (pp. 43-56). Heidelberg: Springer.
- Thimm, C. (2023). Digitale Souveränität und personale Autonomie: Herausforderungen für eine Digitalpädagogik. *Mediendiskurs*, 104(2), 84-87.
- Thimm, C., & Bächle, T. (2018). Autonomie der Technologie und autonome Systeme als ethische Herausforderung. In M. Rath, F. Krotz, & M. Karmasin (Ed.), *Maschinenethik. Normative Grenzen autonomer Systeme* (pp. 73-87). Wiesbaden: Springer.
- Thimm, C., & Thimm-Braun, L. (2023, i. pr.). Policies, regulation and legal perspectives on social robots. In L. Fortunati, & A. Edwards (Ed.), *Handbook of Robots in Society and Culture*. Berlin: De Gruyter.
- van Ewijk, G., Smakman, M., & Konijn, E. A. (2020). Teachers' Perspectives on

- Social Robots in Education: An Exploratory Case Study. In E. Rubegni, A. Vasalou, N. Parés, & N. Sawhney (Ed.). Proceedings of the Interaction Design and Children Conference (IDC 2020) (pp. 273-280). New York: Association for Computing Machinery.
- Vuorkari, R., Kluzer, S., & Punie, Y. (2022). DigComp 2.2. The Digital Competence Framework for Citizens. With new examples of knowledge, skills and attitudes. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Available at: <https://op.europa.eu/de/publication-detail/-/publication/50c53c01-abeb-11ec-83e1-01aa75ed71a1/language-en> (Accessed: 30 May 2023).
- Zembylas, M. (2023). A decolonial approach to AI in higher education teaching and learning: strategies for undoing the ethics of digital neocolonialism. *Learning, Media and Technology*, 48:1, 25-37, DOI: 10.1080/17439884.2021.2010094

Cadernos Temáticos Cultura de Fãs: proposta de promoção da literacia midiática

Gabriela Borges

Universidade do Algarve, Portugal
gabriela.borges0@gmail.com

Daiana Sigiliano

Universidade Federal de Juiz de Fora, Brasil
daianasigiliano@gmail.com

Resumo: Este artigo tem como objetivo apresentar o projeto de criação de *Cadernos Temáticos* desenvolvido no âmbito das atividades do *Observatório da Qualidade no Audiovisual* (UAlg – Portugal/UFJF – Brasil). Os *Cadernos Temáticos* apresentam uma curadoria das análises sobre a produção audiovisual contemporânea e as práticas da cultura de fãs (*fanfics*, *fanarts* e *podfics*), realizadas pelos pesquisadores em diferentes projetos. O projeto editorial procura atrair a atenção do público jovem, por meio de aspectos visuais (cores, tipografias e *layouts*) e do uso de elementos que estimulam a leitura em diferentes suportes. Além disso, o planejamento de divulgação do material, direcionado aos perfis do *Observatório* no Facebook, no Twitter (atual X) e no Instagram, vai ao encontro das características da arquitetura informacional das redes sociais e dos interesses do público entre 19 e 32 anos. Seguindo a proposta dos cadernos lançados em 2022, voltada para a análise das miniséries e das séries infantojuvenis brasileiras a partir da reflexão sobre o conceito de qualidade no audiovisual, o *Caderno Temático Cultura de Fãs – Fanfic* (Volume 1 e 2) discute a inter-relação entre a competência midiática e as práticas da cultura de fãs no Brasil, especificamente na criação de *fanfics* voltadas para o público jovem. A *fanfic* abarca

histórias criadas com base em universos fictícios, reforçando, ampliando, aprofundando e/ou ressignificando diferentes propriedades midiáticas (Jamison, 2017). É a partir do estímulo à compreensão crítica e à produção criativa dos fãs que a *fanfic* se insere nos estudos sobre a competência midiática (Jenkins, 2012; Sigiliano & Borges, 2021). Em outras palavras, ao criar e consumir *fanfics*, os fãs desenvolvem habilidades relacionadas com a construção de uma narrativa, o questionamento de padrões e estereótipos, o modo como o perfil das personagens é desenvolvido (Black, 2006; Jamison, 2017), etc. A edição do *Caderno Temático Cultura de Fãs – Fanfic* conta com dez análises que refletem sobre a produção de *fanfics* feitas por *fandoms* de sagas literárias, séries televisivas, *realities* e grupos musicais, a partir de diferentes abordagens teóricas norteadas pela competência midiática e pelos estudos da cultura de fãs. Por fim, ressaltamos que a divulgação dos *Cadernos Temáticos* também se insere num dos objetivos do *Observatório*, que é a divulgação científica dos resultados dos projetos de investigação a partir de uma abordagem que seja acessível a diferentes públicos.

Palavras-Chave: Competência Midiática; Divulgação Científica; Cadernos Temáticos; Cultura de Fãs, *Observatório da Qualidade no Audiovisual*.

Introdução

Criado em 2013, o Observatório da Qualidade no Audiovisual¹ é um espaço de debate e de produção de conteúdo de caráter experimental a partir da curadoria, da análise e da crítica da produção audiovisual contemporânea, especialmente brasileira e portuguesa, para televisão, internet e outras plataformas de convergência. Integrado ao grupo de pesquisa Comunicação, Arte e Literacia midiática (CNPq/UFJF), o projeto foi, entre 2013 a 2022, conduzido e cogerido pelos alunos dos cursos de Jornalismo e de Rádio, TV e Internet e do Programa de Pós-Graduação em Comunicação da Faculdade de Comunicação da Universidade

¹ Disponível em: <<https://observatoriodoaudiovisual.com.br/>>. Acesso em 30 abr. 2023.

Federal de Juiz de Fora, no Brasil. Em 2022 iniciou-se uma parceria com o Centro de Investigação em Artes e Comunicação, os cursos de Licenciatura em Ciências da Comunicação e de Mestrado em Comunicação e Média Digitais da Escola Superior de Educação e Comunicação e com o Doutorado em Média-Arte Digital da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade do Algarve, em Portugal.

O *Observatório da Qualidade no Audiovisual* se constitui a partir de três objetivos: 1) a curadoria e a análise de conteúdos midiáticos (séries, documentários, podcasts, etc.) que propiciam experiências diferentes para e com o público, para elaborar um repertório de boas práticas; 2) a produção experimental de conteúdos, que se desdobra a partir da discussão da qualidade em diálogo com a produção audiovisual contemporânea multiplataforma; e 3) a divulgação científica dos resultados de projetos de pesquisa e extensão, por meio de linguagem acessível e adequada às redes sociais e plataformas digitais (Borges & Sigiliano, 2019; Borges et al., 2021).

A partir deste contexto, este trabalho tem como objetivo apresentar o projeto de criação de *Cadernos Temáticos Cultura de Fãs – Fanfic* (Volume 1 e 2), desenvolvido² no âmbito das atividades do *Observatório da Qualidade no Audiovisual* (UAlg – Portugal/UFJF – Brasil).

1. O Observatório da Qualidade no Audiovisual e a divulgação científica

Em termos teóricos-metodológicos, o foco principal do *Observatório* é colocar em diálogo os conceitos de qualidade audiovisual e literacia midiática. Neste sentido, realizamos a curadoria de conteúdos criativos que propiciam experiências estéticas diferenciadas para/com o público, contribuindo para um repertório de boas práticas no meio audiovisual. A discussão sobre a promoção e o desenvolvimento da literacia midiática se mostra essencial na sociedade contemporânea em função da importância que os meios de comunicação ganharam na intermediação das relações sociais.

² Com colaboração dos pesquisadores Vinícius Guida, Lucas de Sá e Hsu Ya Ya.

A relevância deste *Observatório* se evidencia também na sua interdisciplinaridade, uma vez que tem o intuito de agregar diversos agentes sociais a partir desta problemática. Procura, deste modo, formar uma rede de investigadores, produtores, educadores e outros agentes culturais e organizações da sociedade civil para gerar e fomentar as suas atividades. O *Observatório* tem como objetivo ampliar o debate com as escolas e o mercado profissional de comunicação. Para isso, forma alunos e alunas na área da comunicação, do design, das artes e da educação, não apenas no sentido de estes se familiarizarem com os métodos de pesquisa científica e sua aplicação. Procura ser, também, um espaço de formação que tem como foco a experimentação na produção de conteúdo para multiplataformas. Para isso, criamos uma plataforma hipermídia³ que serve como uma espécie de repositório dos vários projetos de investigação, extensão e ensino e como mídia base para se trabalhar a divulgação científica na internet por meio das redes sociais. Os conteúdos abrangem levantamentos de diferentes gêneros audiovisuais, publicações acadêmicas, produções experimentais como webdocs, remixes e podcasts, além de análises de narrativas ficcionais seriadas contemporâneas, entre outras, e das práticas da cultura de fãs.

Neste contexto, desde 2014 os *Cadernos Didático-Pedagógicos* são produzidos no âmbito do *Observatório da Qualidade no Audiovisual*. Os conteúdos servem como material de apoio para a aplicação de oficinas de literacia midiática em escolas públicas e privadas na cidade de Juiz de Fora, no Brasil. As seis edições dos *Cadernos Didático-Pedagógicos* abrangeram diversas discussões, como, por exemplo, o gênero do documentário, as principais técnicas e enquadramentos adotados na gravação de um conteúdo audiovisual ou a criação de um universo transmídia, entre outros. O projeto gráfico e editorial dos cadernos, apesar de apresentar algumas especificidades de acordo com o tema central das oficinas, tem como principal objetivo explorar de forma didática e objetiva os pontos centrais das reflexões e dos exercícios propostos. Nesse sentido, a identidade visual privilegia aspectos como a hierarquização da informação ou os elementos gráficos que reforçam o passo a passo da proposta pedagógica, tais como diagramas e ilustrações. Em 2022,

³ Disponível em: <<https://observatoriodoaudiovisual.com.br/>>. Acesso em 30 abr. 2023.

sentimos a necessidade de criar um novo segmento editorial a partir dos *Cadernos Didático-Pedagógicos*, os *Cadernos Temáticos*.

2. O desenvolvimento dos *Cadernos Temáticos* do *Observatório da Qualidade no Audiovisual*

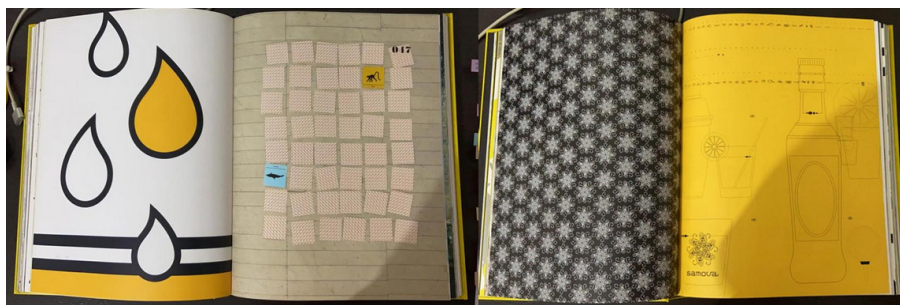
O projeto gráfico e editorial dos *Cadernos Temáticos* tem como objetivo atrair a atenção do público jovem, por meio de aspectos visuais (cores, tipografias e *layouts*) e do uso de elementos que estimulam a leitura em diferentes suportes midiáticos. Neste contexto, o processo de desenvolvimento do projeto gráfico se dividiu em três fases: 1) levantamento de referências, 2) pré-produção e 3) finalização do projeto gráfico.

Assim como em outros projetos realizados no *Observatório da Qualidade no Audiovisual*, a primeira fase de elaboração consistiu, como referido, em um levantamento de referências. Inicialmente, buscamos conteúdos que se distanciassem do viés estético e de estruturação de elementos de diagramação de livros e periódicos científicos. Desta forma, nosso interesse era focar em projetos gráficos de catálogos e encartes que apresentassem um certo dinamismo visual; isto é, que não fossem totalmente pautados na repetição dos elementos gráficos e na adoção de fontes como *Times New Roman* e *Centaur*.

Após a seleção do material, a partir de buscas de palavras-chave⁴ em portais de *design* e bancos de imagem, chegamos aos conteúdos produzidos pelo *Mutabor*⁵. Lançado em 2007, o catálogo *Mutabor: I'm Going to Change* reúne os principais trabalhos da agência de publicidade alemã. As peças privilegiam a tipografia dos conteúdos e reforçam o uso de elementos geométricos e gráficos (Paravicini & Plass, 2006).

⁴ Catálogo, encarte, anuário, *catalog*, *booklet*.

⁵ Disponível em: <https://www.secure.instagram.com/mutabor_oficial/>. Acesso em 10 abr. 2023.

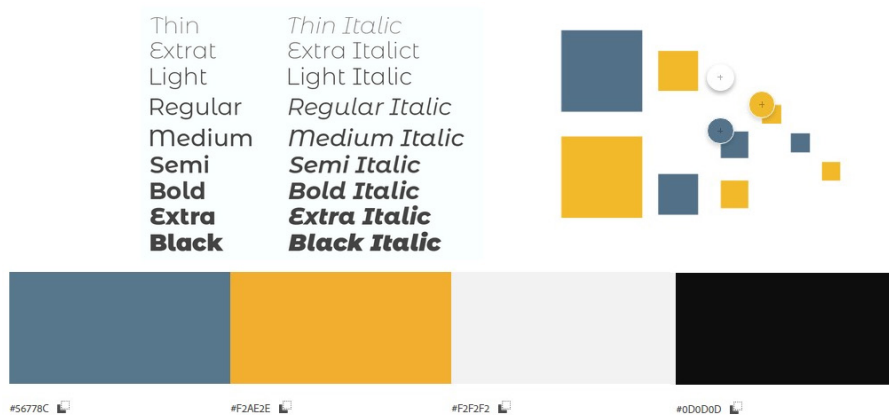
Imagem 1: Capturas dos projetos gráficos produzidos pelo *Mutabor*.

Fonte: Paravicini e Plass (2006).

O trabalho desenvolvido pelo *Mutabor* serviu de direcionamento para o modo como a paleta de cores do *Observatório da Qualidade no Audiovisual* seria trabalhada nos *Cadernos Temáticos* e, principalmente, para a necessidade de valorizar elementos como contraste e tipografia na criação de um projeto gráfico que não se restringisse ao âmbito acadêmico.

Na segunda etapa realizamos diversos testes, abrangendo a tipografia, a paleta de cores e os elementos gráficos que seriam adotados na elaboração da identidade visual. A definição das cores azul (#56778C), amarelo (#F2AE2E), branco (#F2F2F2) e preto (#0D0D0D) está relacionada à identidade do *Observatório da Qualidade no Audiovisual*, estabelecendo um diálogo com outros conteúdos criados pelo grupo. A escolha da fonte *Montserrat Alternates* se deu não só pela variação do seu subconjunto, que permite a aplicação em títulos, subtítulos e corpo do texto, mas pelo estilo. Nesse sentido, a legibilidade da tipografia reforçava a proposta central do projeto e facilitava a visualização das fontes em distintos suportes midiáticos. Outro ponto importante na seleção da *Montserrat Alternates* foi a sua licença comercial gratuita, que facilita a estilização e a implementação.

Imagem 2: Tipografia e paleta de cores dos *Cadernos Temáticos*.



Fonte: *Observatório da Qualidade no Audiovisual* (2022)

Imagem 3: Teste aplicação das variações tipográficas e da paleta de cores.



Fonte: *Observatório da Qualidade no Audiovisual* (2022)

Os testes realizados na fase de pré-produção também abrangeram a experimentação de formas geométricas no projeto gráfico. Deste modo, optamos por uma forma plana com variações retangulares e quadradas, privilegiando a funcionalidade de sua aplicação em caixas de texto, imagens e grafismos no *template*. Outro ponto importante nesta fase foi o desenvolvimento da capa, priorizando a adoção de elementos gráficos que pudessem ser aplicados em diferentes contextos temáticos, considerando que o projeto abarca diversos projetos realizados no *Observatório da Qualidade no Audiovisual*.

Imagem 4: Teste de capa dos *Cadernos Temáticos*.



Fonte: *Observatório da Qualidade no Audiovisual* (2022)

Na terceira e última fase foram realizados os ajustes finais do projeto gráfico e o guia visual e de normas dos *Cadernos Temáticos*. O guia destaca pontos como, por exemplo, as instruções de uso das cores da identidade visual, incluindo cor dominante, harmonização triádica, harmonização complementar, diretrizes de aplicação da tipografia (título, subtítulo, corpo do texto, etc.) ou normas relacionadas a ABNT e ao processo de indexação do *e-book*.

Com o objetivo de ampliar a circulação dos conteúdos publicados pelo *Observatório da Qualidade no Audiovisual*, o projeto dos *Cadernos Temáticos* conta com três tipos de registro. O *International Standard Book Number* (ISBN) ou *Padrão Internacional de Numeração de Livro*, que facilita o compartilhamento de metadados das obras em diferentes sistemas de indexação e distribuição; o código de barras, responsável pela formalização do trâmite de disponibilização de *e-books* em sites e repositórios

digitais; e a ficha catalográfica, que possibilita a identificação, a catalogação e a localização dos *Cadernos Temáticos* no acervo da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), vinculando o projeto ao plano de divulgação científica e popularização da pesquisa da instituição.

O primeiro caderno, intitulado *Caderno Temático Ficção Seriada: Minisséries*⁶, foi lançado em julho de 2022. Organizado por Gabriela Borges e Daiana Sigiliano, o *e-book* apresenta uma curadoria das análises audiovisuais desenvolvidas pelos pesquisadores do *Observatório* desde 2013 (Borges & Sigiliano, 2022). A partir das discussões teóricas sobre a qualidade no audiovisual, a edição reúne as análises de sete minisséries exibidas pela TV Globo: *O canto da sereia* (2013), *Justiça* (2016), *Hoje é dia de Maria* (2005), *Amor em quatro atos* (2011), *Capitu* (2008), *Dalva e Herivelto* (2010) e *Ligações perigosas* (2016). Já o *Caderno Temático Ficção Seriada: Infantis*⁷ foi lançado em outubro de 2022. O segundo *e-book*, organizado por Gabriela Borges, Leony Lima e Larissa Oliveira (Borges et al., 2022), traz as análises de oito séries infantis de diferentes canais brasileiros da TV aberta e por assinatura. As reflexões têm como base teórico-metodológica os parâmetros de qualidade propostos por Borges (2015).

Além de estarem disponíveis para leitura e *download* gratuito no site do *Observatório*, as edições dos *Cadernos Temáticos Ficção Seriada* foram divulgadas nas redes sociais Facebook, Twitter e Instagram. As ações foram criadas e adaptadas de acordo com as especificidades de distribuição e consumo de cada uma das plataformas, alcançando diferentes perfis de leitores.

3. O projeto *Aprendizagem informal na cultura de fãs: uma análise do universo das fanfics*

Criado em 2018, o projeto *Aprendizagem informal na cultura de fãs: uma análise do universo das fanfics* tem como principal objetivo discutir

⁶ Disponível em: <<https://observatoriodoaudiovisual.com.br/blog/caderno-tematico-ficcao-seriada-minisseries/>>. Acesso em 16 abr. 2023.

⁷ Disponível em: <<https://observatoriodoaudiovisual.com.br/blog/caderno-tematico-ficcao-seriada-brasileira-infantis/>>. Acesso em 16 abr. 2023.

a inter-relação entre a competência midiática e as práticas da cultura de fãs no Brasil, especificamente na criação de *fanfics*. Para Jamison (2017, p. 31), a *fanfic* “se refere a histórias originais e romances ambientados nos universos fictícios de séries de TV, filmes, quadrinhos, games e outras propriedades midiáticas favoritas”. A autora afirma que as histórias criadas pelos fãs reforçam, expandem, aprofundam e/ou ressignificam diferentes textos midiáticos.

Além de explorarem distintos gêneros narrativos e formatos, as *fanfics* engendram novas possibilidades críticas e criativas, convocando várias habilidades e níveis de atenção, estabelecendo um nítido diálogo com os estudos da competência midiática (Hellekson & Busse, 2014; Korobkova & Black, 2014; Sigiliano & Borges, 2021). Conforme pontua Grossman (2017, p. 13),

Escrever e ler *fanfiction* não é apenas algo que você faz; é uma forma de pensar criticamente sobre a mídia que você consome, de estar consciente de todas as suposições implícitas que um trabalho canônico carrega, e de considerar a possibilidade de que aquelas suposições poderiam não ser as únicas possíveis.

Neste contexto, as tramas apresentam desdobramentos que seriam, de certo modo, inviáveis no mercado comercial, estimulando não só o processo criativo do fã/autor, mas propiciando aos leitores acesso a histórias que se distanciam dos recursos convencionais e hegemônicos. Segundo Jamison (2017, p. 136), “O poder da *fanfiction* está na habilidade de reimaginar textos e resistir a significados impostos pelos criadores destes textos”. Os romances atípicos, as discussões sobre os espectros da sexualidade, a representação de minorias e da população LGBTQIA+, além da adoção de tramas pautadas por uma linguagem multimodal e pela sobreposição de camadas intertextuais, são algumas das experimentações feitas pelos fãs no processo de desenvolvimento das *fanfics* (Jamison, 2017; Hellekson & Busse, 2014; Black, 2006). Ao ampliar e ao ressignificar o cânone na *fanfic*, o público, mesmo que indiretamente, reflete sobre os estereótipos e os formatos propagados pela mídia.

Envolvendo alunos da graduação e da pós-graduação da Universidade Federal de Juiz de Fora, o projeto se dividiu em cinco fases,

desenvolvidas entre 2018 e 2022, totalizando 38 análises publicadas⁸ e cerca de 33 mil acessos⁹ no site do *Observatório*. Apesar de partirem de amostras e enquadramentos teórico-metodológicos específicos, as cinco fases apresentam uma abordagem metodológica exploratória e qualitativa. Neste sentido, o projeto se organiza a partir das seguintes estratégias de ação: 1) levantamento bibliográfico e do *corpus*; 2) definição dos parâmetros de análise com base nos estudos sobre as práticas da cultura de fãs e a competência midiática; e 3) análise dos conteúdos.

Imagem 5: Percurso metodológico adotado no projeto *Aprendizagem informal na cultura de fãs: uma análise do universo das fanfics*.

Percurso Metodológico



Fonte: Elaborado pelas autoras (2023)

A primeira fase, realizada em 2018, consistiu na análise das dimensões da competência midiática em operação nas histórias criadas pelos fãs do *ship* Limantha – acrônimo das personagens Lica (Manoela Alipert) e Samantha (Giovanna Grigio) – da telenovela brasileira *Malhação: Viva a Diferença* (TV Globo, 2017–2018). Voltada para o público jovem, a trama é protagonizada por cinco mulheres: as adolescentes Keyla (Gabriela Medvedovski), Benê (Daphne Bozaski), Tina (Ana Hikari), Lica

⁸ Disponível em: <<https://observatoriodoaudiovisual.com.br/blog/category/fanfic-2/fanfic/>>. Acesso em 30 mai. 2023.

⁹ Métrica referente a abril de 2023.

(Manoela Aliperti) e Ellen (Heslaine Vieira). Aborda temas como, por exemplo, o racismo, a maternidade solo, a consciência de classe ou o feminismo. Em 2020, o universo da atração foi expandido no *spin-off* *As Five* (2020–atual, Globoplay), atualmente na terceira temporada. A partir de um levantamento de 381 histórias publicadas nos sites *Spirit Fanfics*, *Nyah! Fanfiction* e *WattPad*, realizamos uma seleção com as tramas com o maior número de visualizações e que integravam mais listas de leitura dos leitores em cada uma das plataformas, totalizando quatorze *fanfics*. As quatorze histórias foram analisadas entre dezembro de 2018 e junho de 2019, a partir das propostas teórico-metodológicas de Jenkins (2012) e Ferrés e Piscitelli (2015). De acordo com Jenkins (2012), é possível identificar cinco elementos norteadores na criação de uma *fanfic*. São eles: sementes (informações introduzidas na narrativa que indicam um mundo maior no universo ficcional, mas que não é desenvolvido no cânone), buracos (elementos narrativos percebidos como ausentes para a compreensão central das personagens), contradições (aspectos narrativos que sugerem possibilidades alternativas no universo e que podem ser deixadas propositalmente ou não), silêncios (elementos excluídos das narrativas por consequências culturais e/ou ideológicas ao contexto) e, por último, os potenciais (brechas que demonstram desdobramentos narrativos fruto da especulação dos fãs e que vão além dos limites do cânone) (Jenkins, 2012). Já a abordagem proposta por Ferrés e Piscitelli (2015) tem como base as dimensões da competência midiática (linguagem, ideologia e valores, estética, tecnologia, processos de interação e de produção e difusão) a partir das quais os indicadores são elaborados, abrangendo a forma como os sujeitos recebem e interagem com as mensagens (âmbito de análise) e o modo como as mensagens são produzidas pelas pessoas (âmbito de expressão).

Além da capacidade de interpretar, avaliar, analisar, compreender e correlacionar diversos códigos, formatos e gêneros midiáticos, a dimensão *Linguagem* está relacionada com a habilidade de produzir e ressignificar conteúdos a partir de diversos modos de representação e produção de sentido. A dimensão *Tecnologia* abarca a capacidade de interagir, compreender e editar aparatos tecnológicos tais como computadores, *softwares* ou redes sociais, entre outros – além de explorar recursos ligados a arquitetura operacional e a comunicação multimídia a partir de

suas especificidades. Ainda de acordo com Ferrés e Piscitelli (2015), a dimensão *Processos de Interação* se refere a curadoria, a revisão e a autoavaliação do próprio consumo midiático, abarcando também a capacidade de avaliar, interpretar e identificar (individualmente ou coletivamente) a eficácia e os efeitos das produções midiáticas no cenário cultural, social, cognitivo, estético, etc. Os *Processos de produção e difusão* estão relacionados à compreensão das características e das fases dos processos de produção, e também das técnicas de programação, distribuição e compartilhamento ligadas aos conteúdos individuais, coletivos, populares, corporativos e públicos. Abrangem ainda a habilidade de executar tarefas de maneira colaborativa, gerenciar a própria identidade *online* e *offline* e compreender questões voltadas para os direitos autorais, a gramatização e as políticas de governança do ecossistema digital.

Novamente segundo Ferrés e Piscitelli (2015), a dimensão *Ideologia e Valores* é norteadada pela capacidade de avaliar, analisar e reconhecer os conteúdos a partir de seus distintos contextos culturais e sociais, identificando e questionando os estereótipos (de gênero, raça, etnia, classe social, etc.) e os mecanismos de manipulação, além da habilidade de criar e explorar os conteúdos midiáticos se comprometendo com a cidadania, com o objetivo de transmitir valores e colaborar para a melhoria da sociedade. Por fim, a dimensão *Estética* se refere à capacidade de relacionar e identificar referências intertextuais, criando novas camadas interpretativas e conteúdos pautados na criatividade e na originalidade.

A segunda fase, desenvolvida em 2019, teve como principal objetivo analisar de que forma o funcionamento (sistema operacional, *interface* e configuração) e a acessibilidade (modo de interação intuitiva, desenvolvimento e disponibilidade de aplicações) dos sites *Nyah! Fanfiction*, *Fanfics Brasil*, *Fanfic Obsession*, *Spirit Fanfiction*, *Wattpad*, *Fanfiction. Net*, *Commaful*, *AO3* e *Quotev* estimulam a aprendizagem informal e a produção multimodal dos fãs. As análises da arquitetura operacional das principais plataformas de publicação e compartilhamento de *fanfics* nacionais e internacionais foram pautadas nas dimensões da literacia transmídia propostas por Scolari (2018).

De acordo com Scolari (2016; 2018), a literacia transmídia vai ao encontro do ambiente da convergência midiática e da cultura participativa, abarcando o

consumo de media digitais interativos, que vão desde processos de resolução de problemas em videogames até a produção e partilha de conteúdo em plataformas web e redes sociais. A criação, produção, partilha e consumo crítico de narrativas (*fanfiction*, *fanvids*, etc.) por adolescentes também fazem parte deste universo (Scolari, 2018, p. 8).

Neste contexto, o autor propõe nove dimensões ligadas à produção, ao consumo e à pós-produção midiática. São elas: produção, prevenção de risco, performance, gestão individual, gestão social, gestão de conteúdo, mídia e tecnologia, ideologia e ética, narrativa e estética. Estas dimensões se desdobram em 44 capacidades principais e 190 capacidades específicas, abrangendo habilidades relacionadas: “a escrita para produções multimodais, a simplicidade para a complexidade, a técnica para práticas e éticas, o cognitivo para as atitudes pragmáticas” (Scolari, 2018, p. 9).

De acordo com Scolari (2018), a dimensão da produção refere-se à capacidade técnica de criação, edição e codificação de conteúdos, tais como a elaboração de um texto, a aplicação de um filtro em uma foto, etc. Na prevenção de risco o autor ressalta a capacidade de reconhecer, de descrever, de avaliar, de refletir, de tomar decisões e de as aplicar. Em outras palavras, de identificar os riscos da exposição nas redes sociais, a importância da proteção dos dados, os danos do *cyberbullying*, etc. Segundo o autor, a capacidade performática é ligada, especificamente, aos videogames. Neste contexto, jogos como *League of Legends* (LoL) estimulam a resolução de problemas, além do pensamento estratégico e criativo. As habilidades de gestão (gestão individual, gestão social e gestão de conteúdo) se referem ao gerenciamento de perfis nas redes sociais, compreendendo tanto a arquitetura informacional das plataformas quanto os riscos de exposição, e a produção de conteúdo a partir da colaboração e dos recursos multimodais.

A dimensão mídia e tecnologia dialoga com a economia dos meios, estando relacionada principalmente às discussões sobre os algoritmos, à dataficação e à gramatização, além de à compreensão de *softwares*, *hardwares* e aplicativos. Segundo Scolari (2018), a dimensão da ideologia e ética abrange o uso consciente da internet e das redes sociais, além da compreensão do viés ideológico das mensagens dos meios de comunicação. A dimensão da narrativa e da estética abarca a capacidade de

apreciar os valores estéticos, reconhecer gêneros, reconstruir mundos narrativos e correlacionar histórias e expressar identidades e perspectivas da sociedade por meio de uma narrativa (Guerrero-Pico & Lugo, 2018).

Na terceira fase, realizada em 2020, foram analisadas as *fanfics* desenvolvidas para as redes sociais e as plataformas digitais. A amostra abrangeu produções de *fandoms* nacionais e internacionais como, por exemplo, *Good Omens* (Amazon Video, 2019 – atual), *Malhação: Viva a Diferença* (Rede Globo, 2017-2018), *Steven Universe* (Cartoon Network, 2013-2019) e o grupo de k-pop BTS. As análises, publicadas no site do *Observatório da Qualidade no Audiovisual*, foram norteadas pela proposta teórico-metodológica de Ferrés e Piscitelli (2015). Neste sentido, discutimos as dimensões da competência midiática que estão em operação na compreensão crítica dos fãs em relação à arquitetura operacional e às especificidades do atual ecossistema de conectividade e na produção criativa, propiciando que o universo ficcional seja reforçado, ampliado e ressignificado.

Em 2021 desenvolvemos a quarta fase do projeto *Aprendizagem informal na cultura de fãs: uma análise do universo das fanfics*. A fase tinha como objetivo central analisar a inter-relação entre a competência midiática e as práticas da cultura de fãs no Brasil, especificamente na criação de *fanfics* direcionadas para o público jovem. A partir deste contexto, foram aplicados questionários *online* com questões discursivas predeterminadas e direcionadas aos fãs de *As Five* (Globoplay, 2021 – atual), das sagas literárias *Percy Jackson e os Olimpianos* e *A Saga dos Corvos* e do grupo *Bangtan Boys*, o BTS. As reflexões sobre a competência midiática nortearam a elaboração das perguntas, abrangendo questões relacionadas ao processo criativo, à adaptação de formatos e gêneros narrativos para suportes multimodais, à representação dos diferentes grupos sociais e à quebra de estereótipo, além dos aspectos estéticos, narrativos e operacionais das *fanfics* distribuídas nas plataformas digitais. As respostas foram sistematizadas a partir do *software* de análise qualitativa de dados *Atlas.ti*. Por fim, as respostas dos fãs foram analisadas com base nas dimensões da competência midiática, proposta por Ferrés e Piscitelli (2015).

A quinta fase do projeto, desenvolvida em 2022, teve como objetivo analisar, a partir das propostas metodológicas de Jenkins (2012) e Ferrés

e Piscitelli (2015), as *fanfics* produzidas especificamente para as redes sociais digitais. Neste sentido, as análises discutiam de que modo questões relacionadas à sexualidade e à representatividade estimulam habilidades cognitivas e polissêmicas dos fãs.

Imagem 6: Sistematização das fases do projeto *Aprendizagem informal na cultura de fãs: uma análise do universo das fanfics*.

Percurso Metodológico



Fonte: Elaborado pelas autoras (2023)

Na fase final do projeto foram elaborados os *Cadernos Temáticos Cultura de Fãs – Fanfic*, volume 1 e volume 2. Desenvolvidos no âmbito do *Observatório* e publicados pela Editora da UFJF, os *e-books*, lançados em junho de 2023, reúnem dez análises produzidas durante o projeto. A seleção se deu a partir da relevância do objeto para os estudos dos fãs no Brasil e das métricas de acesso dos textos no site. Neste contexto, optamos por análises que aprofundassem *fandoms* pouco explorados no campo e que alcançaram números consideráveis de acesso.

Imagem 7: Os *Cadernos Temáticos Cultura de Fãs – Fanfic* foram lançados em junho de 2023.



Fonte: *Observatório da Qualidade no Audiovisual* (2023)

Assim como outros conteúdos desenvolvidos no projeto *Aprendizagem informal na cultura de fãs: uma análise do universo das fanfics*, o planejamento de divulgação abrangeu o site e os perfis do grupo no Twitter, no Instagram e no Facebook. As ações tiveram como público-alvo jovens pesquisadores e, principalmente, os fãs. Para isso foram feitas parcerias com fã-clubes e páginas gerenciadas pelos *fandoms* analisados. Os posts também foram desenvolvidos a partir de recursos de indexação, tais como *hashtags*, menções (@) e marcações, contribuindo para a ampliação da circulação dos conteúdos.

Considerações finais

Entre os desdobramentos previstos para os *Cadernos Temáticos* está a atualização do projeto gráfico. A reformulação tem como objetivo viabilizar a inserção de recursos multimodais na publicação, tais como vídeos e infográficos interativos. Pretendemos também desenvolver conteúdos extra, voltados para a discussão da abordagem teórico-metodológica do *Caderno*. As entrevistas, que integrarão o projeto *#Observatório*¹⁰, serão

¹⁰ Disponível em: < <https://observatoriodoaudiovisual.com.br/blog/category/observatorio/serie/>>. Acesso em: 30 mai. 2023.

realizadas com diversos pesquisadores nacionais e internacionais, aprofundando os principais conceitos apresentados na publicação.

Estas atualizações e mudanças deverão ser implantadas na produção e no lançamento do *Caderno Temático Ficção Seriada: Transmídia*, previsto para novembro de 2023. O conteúdo será composto por oito análises de produções transmídia produzidas no Brasil entre 2000 e 2018. Todo o processo, abrangendo a curadoria das análises, a organização e a execução da editoração e a divulgação do *Caderno* nas redes sociais do *Observatório*, será realizado pelos alunos da graduação e da pós-graduação que integram o grupo.

Neste sentido, a participação dos alunos se configura como um ponto fundamental para o desenvolvimento deste e de outros projetos do *Observatório*. Isto é, a demanda e o interesse de investigação dos alunos são aspectos norteadores na concepção das pesquisas e na divulgação dos resultados, considerando principalmente o repertório cultural e a familiaridade com as novas linguagens e os novos formatos do atual ecossistema de conectividade. Todo este processo resulta na concepção de conteúdos que integram os hábitos de consumo dos jovens, possibilitando a propagação e a inserção das pesquisas do *Observatório* em distintos âmbitos, indo além do contexto acadêmico.

Deste modo, os *Cadernos Temáticos* potencializam a divulgação dos resultados dos projetos de investigação a partir de uma abordagem acessível a diferentes públicos, contribuindo para a promoção e a ampliação da divulgação científica e da discussão da literacia midiática em distintos suportes e contextos comunicacionais.

Referências

- Black, R. (2006). Language, culture, and identity in online fanfiction. *E-Learning*, 3(2), 170–184. <https://doi.org/10.2304/elea.2006.3.2.170>.
- Borges, G. (2014). *Qualidade na TV pública portuguesa – Análise dos programas do canal 2*. Ed. UFJF.
- Borges, G. et al. (2021). Competência midiática e formação para a cidadania: oficinas de criação do Observatório da Qualidade no Audiovisual. *Tríade: Comunicação, Cultura E Mídia*, 9(20), pp. 24–50. <https://doi.org/10.22484/2318-5694.2021v9n20p24-50>

- Borges, G. et al. (2022). *Caderno temático ficção seriada: Infantis*. Editora da UFJF.
- Borges, G. & Sigiliano, D. (2019). Observatório da Qualidade no Audiovisual: curadoria, produção experimental de conteúdo e divulgação científica. In G. Borges & M. Silva (Orgs.), *Competências midiáticas em cenários brasileiros: interfaces entre comunicação, educação e artes* (pp. 258–290). Editora da UFJF.
- Borges, G. & Sigiliano, D. (2022). *Caderno temático ficção seriada: Minisséries*. Editora da UFJF.
- Ferrés, J. & Piscitelli, A. (2015). Competência midiática: proposta articulada de dimensões e indicadores. *Lumina*, 9(1), 1–16. <https://bit.ly/2MgboGt>.
- Grossman, L. (2017). Apresentação. In A. Jamison (Org.), *Fic: Por que a fanfiction está dominando o mundo* (pp. 11–16). Rocco.
- Guerrero-Pico, M. & Lugo, N. (2018) “Competencias narrativas y estéticas”. In C. Scolari (Ed.), *Adolescentes, medios de comunicación y culturas colaborativas – Aprovechando las competencias transmedia de los jóvenes en el aula* (pp. 63–75). H2020 Research and Innovation Actions.
- Hellekson, K & Busse, K. (2014). Why a fan fiction studies reader now?. In K. Hellekson & K. Busse (Eds.), *The fan fiction studies reader* (pp. 1–19). The University of Iowa Press.
- Jamison, A. (2017). *Fic: Por que a fanfiction está dominando o mundo*. Rocco.
- Jenkins, H. et al. (2012). Lendo criticamente e lendo criativamente. *Matrizes*, 9(1), 11–24. <https://bit.ly/2JYoU30>.
- Korobkova, K. & Black, R. (2014). Contrasting v isions: identity, literacy, and boundary work in a fan community. *E-Learning and Digital Media*, 11(6), 619–632. <https://doi.org/10.2304/elea.2014.11.6.619>.
- Paravicini, H. & Plass, J. (2006). *Mutabor: I’m going to change*. Die Gestalten Verlag-Pollen.
- Scolari, C. (2016). Transmedia literacy: Informal learning strategies and media skills in the new ecology of communication. *Revista Telos – Cuadernos de Comunicación e Innovación*, 106, 1–9. <https://goo.gl/1KtnZD>.
- Scolari, C. (2018). *Literacia transmedia na nova ecologia mediática* – Livro Branco. European Union Funding for Research & Innovation.
- Sigiliano, D. & Borges, G. (2021). Fandom and media competence: analysis of aesthetic reading in “Young Hearts” fanfic. *Series – International Journal of TV Serial Narratives*, 7(2), 87–98. <https://doi.org/10.6092/issn.2421-454X/13314>.

Crianças e ecrãs digitais: efeitos pós-pandemia e a mediação familiar em famílias de diferentes nacionalidades

Flávia Barbosa

Universidade Católica Portuguesa, Faculdade de Filosofia
e Ciências Sociais, Braga, Portugal
flaviamoraisbarbosa@gmail.com

Teresa Sofia Castro

Universidade Lusófona, Porto, Portugal
teresa.sofia.castro@ulusofona.pt

Resumo: Este artigo pretende refletir sobre a mediação familiar e as implicações da pandemia de COVID-19 no que diz respeito ao desenvolvimento das competências digitais das crianças. Três questões iniciais orientaram este estudo: 1) De que forma a pandemia de COVID-19 afetou as motivações, as preocupações e a mediação dos pais/tutores? 2) Que impacto teve esta pandemia nas competências digitais das crianças? 3) De que modo a mediação do digital inibe ou possibilita o desenvolvimento das competências digitais das crianças? Para ajudar a responder a estas questões optámos por uma abordagem qualitativa, com recolha de dados através de entrevistas semiestruturadas a seis famílias residentes no norte de Portugal, com crianças com idades compreendidas entre os nove e os 16 anos. Foram também utilizados outros métodos de recolha de dados, como *media tours*, fotografias, desenhos feitos pelas crianças das famílias, notas de campo ou observação participante. Para interpretar os dados, recorreremos ao conceito de família como “figuração comunicativa”. Os resultados refletem uma acentuada mediatização dos lares e sugerem que os estilos de mediação influenciam diretamente as competências digitais das crianças.

Palavras-chave: Mediatização; famílias; crianças; mediação do digital; competências digitais; COVID-19; figurações comunicativas.

Abstract: This article aims to reflect on family mediation and the COVID-19 pandemic effects regarding the development of children’s digital skills. Three starting questions guided this study: 1) How could the COVID-19 pandemic affect the motivations, concerns and mediation of parents/guardians? 2) How did this pandemic impact on children’s digital skills? 3) How does digital mediation inhibit or enable the development of children’s digital skills? To help answer these questions, we chose a qualitative approach with data collection through semi-structured interviews with six families living in the north of Portugal, with children aged between nine and 16 years old. Other data collection methods were also used, such as media tours, photographs, drawings made by the families’ children, field notes or participant observation. To interpret the data, we resorted to the concept of family as a “communicative figuration”. The results reflect a strong mediatization of homes and suggest that mediation styles directly influence children’s digital skills.

Keywords: Mediatization; families; children; digital mediation; digital skills; COVID-19; communicative figurations.

Introdução

A rápida expansão e a crescente influência das tecnologias digitais, características de um ambiente mediático em constante mudança (Hepp & Hasebrink, 2018), têm transformado significativamente as famílias e a forma como elas interagem entre si e com o mundo. Os dispositivos digitais e móveis, como o telemóvel, ou o computador portátil, mudaram a forma como os agregados familiares usam os *media*, pelo que se tornou essencial “repensar o papel dos média na vida familiar” (Clark, 2011, p. 324) e a forma como está relacionada a mediação familiar com o desenvolvimento das competências digitais das crianças (Mascheroni, 2020).

O que pretendemos com esta investigação é precisamente refletir sobre estas aceções. Assim, este estudo exploratório norteou-se pelas

seguintes questões de investigação: 1) De que forma a pandemia de COVID-19¹¹ afetou as motivações, preocupações e mediação dos pais/tutores? 2) Que impacto teve esta pandemia nas competências digitais das crianças? 3) De que modo a mediação do digital inibe ou possibilita o desenvolvimento das competências digitais das crianças? Nunca foi pretendida a generalização de resultados, até pela dimensão da amostra utilizada.

Para responder a estas questões, foram realizadas entrevistas semiestruturadas a seis famílias residentes no norte de Portugal, com crianças de idades compreendidas entre os nove e os 16 anos. A investigação decorreu entre outubro de 2022 e junho de 2023 e o trabalho de terreno decorreu durante o mês de fevereiro. Apesar de envolver um grupo pequeno de famílias, procurou-se que estas famílias reunissem diversidade quanto à composição e à estrutura familiar, bem como à idade e ao género das crianças, através das profissões dos pais/tutores e considerando o apetrechamento tecnológico, para chegar a pistas de caracterização sociodemográfica. Para além das entrevistas, foram utilizados outros métodos de recolha de dados, como *media tours*, fotografias, desenhos feitos pelas crianças das famílias, notas de campo ou observação participante.

Para analisar os resultados obtidos, recorreu-se ao conceito de família como “figuração comunicativa” (Hepp & Hasebrink, 2018), composta por uma constelação de atores, enquadramentos de relevância e práticas comunicativas.

1. A família como figuração comunicativa

De acordo com Hepp (2014), uma figuração comunicativa, neste caso a família, é sustentada por vários atores que compõem um domínio social e se constroem e modificam com base no seu portefólio tecnológico e nas suas práticas de comunicação: podem estar separados no espaço, mas conectados por diferentes meios de comunicação, nomeadamente o

¹¹ Especialmente os confinamentos e a necessidade de as famílias lidarem com mais e novos ecrãs digitais.

telemóvel, o *email* e as redes sociais (Hepp & Hasebrink, 2018). O conceito “figuração” foi cunhado por Norbert Elias (1978) como uma “simples ferramenta conceptual” para entender fenômenos socioculturais como “modelos de processos que se entrelaçam” (Elias, 1978, citado por Hepp, 2014, p. 86). As figurações são, assim, “redes de indivíduos que constituem uma entidade social maior através da interação recíproca” (Elias, 1978, citado por Hepp, 2014, p. 86).

Em 2018, Andreas Hepp e Uwe Hasebrink atualizaram estas “figurações comunicativas” em tempos de “mediatização profunda”. Falar de “mediatização profunda” significa falar de um novo estado de mediatização: já não podemos falar apenas da influência dos *media* como a influência de um domínio distinto – como o jornalismo, por exemplo –, mas sim como parte de outros domínios da sociedade (Livingstone, 2009, citado por Hepp & Hasebrink, 2018, p. 17). “Seja qual for o domínio da sociedade que considerarmos, a sua formação está, de uma forma ou de outra, relacionada com os meios de comunicação de base tecnológica, que estão a tornar-se digitais” (Hepp & Hasebrink, 2018, p. 18). Hepp e Hasebrink (2018), com esta abordagem, escolhem investigar comunicações transformadoras de um ponto de vista *cross-media*, e, portanto, “*non-media centric*” (Hepp & Hasebrink, 2018, p. 28), pelo que o ponto de partida será sempre o domínio social em questão, neste caso a família. Estes processos e a forma como se desenvolvem podem ser consultados no quadro abaixo:

Tendências de um ambiente mediático em mudança		Domínios sociais como figurações comunicativas
Diferenciação	influenciam relacionam-se	Constelação de atores
Conectividade		
Omnipresença		Enquadramentos de relevância
Ritmo de inovação		Práticas Comunicativas
Dataficação		

Tabela 1 – Investigar figurações comunicativas em tempos de mediatização profunda (adaptado de Hepp & Hasebrink, 2018)

Começemos por explicar as tendências de um ambiente mediático em mudança segundo Hepp e Hasebrink (2018): diferenciação, conectividade, omnipresença, ritmo de inovação, dataficação. A *diferenciação* diz respeito ao vasto número de meios de comunicação e das suas funcionalidades, que têm se diversificado, assim como aos seus impactos (sejam eles negativos ou positivos, dependendo da forma como os utilizamos). A crescente *conectividade* dos média de comunicação (móveis) oferece-nos a possibilidade de estarmos conectados individual e coletivamente, num registo transnacional, tanto no espaço, como no tempo. Esta conectividade dá origem à *omnipresença* dos média, já que nos permitem estar sempre disponíveis e contactáveis. Também o *ritmo de inovação* é cada vez mais acelerado, com o aparecimento de cada vez mais meios de comunicação (móveis) em intervalos de tempo mais curtos. Por último, um aspeto que também define esta sociedade profundamente mediaticizada é a *dataficação*, que diz respeito aos rastros digitais que alimentam os algoritmos. Não é mais do que a representação da vida social em dados computadorizados através de dispositivos de média.

De acordo com Hepp e Hasebrink (2018), os domínios sociais como figurações comunicativas têm três características em comum:

- 1) **Uma constelação de atores:** uma rede de indivíduos que se relacionam e comunicam entre si;
- 2) **Enquadramentos de relevância:** significados e orientações partilhados pelos atores de uma figuração. Estas orientações definem, de certo modo, o “tema” da figuração comunicativa;
- 3) **Práticas comunicativas** específicas que estão entrelaçadas com outras práticas sociais. Estas práticas comunicativas normalmente apoiam-se e estão interligadas num conjunto de meios de comunicação.

Agora, pensemos na família como uma figuração comunicativa e nestas características que acabamos de apresentar. A constelação de atores da família será constituída pelos seus elementos: pais, mães, filhos, irmãos, avós... Estes, por sua vez, têm determinadas orientações que lhes servem de guia para a forma como se relacionam uns com os outros. Há práticas comunicativas que diferem conforme a família analisada, mas

todas estarão, de acordo com estes conceitos, apoiadas em práticas de comunicação e conjuntos de média. As constelações, os enquadramentos e as práticas comunicativas relacionam-se proximamente com as características de um ambiente mediático em mudança.

Vejam, por exemplo, o caso da diferenciação. Os lares e as famílias estão cada vez mais apetrechados com diferentes média (Kucirkova, 2011; Plowman, 2015; Dias & Brito, 2021a), o que lhes permite comunicarem constantemente, a partir de qualquer lugar e a qualquer momento. Ora, isto só acontece devido à omnipresença dos média: estão em casa, mas também estão fora dela, nas nossas mãos (são exemplos os *smartphones*, os *smartwatches* ou os computadores portáteis). Com esta presença permanente dos meios de base tecnológica e ao estarmos *online* de forma quase permanente, o resultado imediato é a dataficação: estamos sempre a produzir dados e a deixar pegadas digitais (Hepp & Hasebrink, 2018). São estas características que vão influenciar a constelação de atores, os enquadramentos de relevância e as práticas comunicativas da família. De que forma o fazem, e de que forma é que atores, enquadramentos e práticas se relacionam com essas características, é o que pretendemos perceber ao interpretar os nossos resultados.

2. O contexto português

A sociedade em que vivemos é marcada pelo constante uso de tecnologia de comunicação no quotidiano. As crianças não são exceção relativamente aos usos tecnológicos: vivem em lares tecnologicamente apetrechados e contactam com as tecnologias cada vez mais cedo (Kucirkova, 2011; Martins & Ponte, 2018; Plowman, 2015; Ramalho, 2021; Dias & Brito, 2021a).

Dados do último inquérito realizado pela rede EU Kids Online dão conta de que quatro em cada cinco crianças e jovens europeus, com idades entre os nove e os 17 anos, acedem à internet várias vezes por dia ou quase sempre através do seu *smartphone* (Ponte, 2020).

Mais do que falar de técnica, em 2023, falar de tecnologia é falar de integração na vida quotidiana (Dias & Brito, 2021b), e as crianças portuguesas não são exceção. Apesar de haver muitos “argumentos que

demonstram possíveis prejuízos para a saúde e para o desenvolvimento das crianças”, decorrentes da utilização dessas tecnologias, o certo é que “esse uso é praticamente inevitável” (Dias & Brito, 2021b, p. 7).

As crianças de hoje não podem fazer os mesmos usos da tecnologia que as crianças de gerações anteriores, já que atualmente há uma diversidade bem maior de dispositivos para usar, como os *smartphones* e os *tablets* (Marsh et al., 2016).

Importa perceber que algumas variáveis, quando falamos de famílias, interferem nesta aquisição e no manuseio de competências digitais, como o “estatuto socioeconômico, a educação e o estilo de parentalidade” (Castro, 2017, p. 3).

Também em Portugal as crianças acedem às tecnologias cada vez mais cedo: em 2017, as crianças portuguesas com idades entre os três e os oito anos eram “nativas digitais”, com “pais digitais”, sendo que 38% acediam à internet, com o *tablet* a ocupar lugar de destaque (Ponte et al., 2017). Outro estudo de 2016 revelava que os pais portugueses, então a “viver o seu *switch off* analógico”, se preocupavam muito mais com os efeitos da internet do que com a televisão (Martins & Ponte, 2018, p. 7).

Em 2018, Portugal ocupava o 17.º lugar dos 29 países europeus como sociedade digitalmente avançada e com “mais de 90% de cobertura de banda larga ultrarrápida em residências, o que o coloca em terceiro lugar entre os países da União Europeia” (Comissão Europeia, 2018, citado por Matsumoto et al., 2021, p. 32).

O EU Kids Online, desde a criação da sua rede de investigadores, em 2006, tem procurado mapear tendências de consumo com crianças e jovens. Em 2010, a maioria das crianças e jovens europeus, com idades compreendidas entre os nove e os 16 anos, acedia à internet a partir de um computador partilhado e de fácil acesso a todos os elementos da família; em Portugal, e ainda segundo dados do mesmo inquérito, “dois terços das crianças e jovens acediam à internet a partir dos seus computadores portáteis, a posição líder na Europa de então, mas apenas um terço dos seus pais fazia um uso frequente da internet” (Ponte, 2020, p. 7). Em 2018, o mesmo questionário aplicado a jovens entre os nove e os 17 anos, ainda antes de a pandemia eclodir, apontava o *smartphone* como o dispositivo preferido dos inquiridos: nove em cada 10 utilizavam-no para aceder diariamente à internet.

Em termos de mediação, e segundo Ponte et al. (2019), a partir do estudo “Crescendo entre Ecrãs. Usos de Meios Eletrônicos por Crianças (3–8 Anos)”, realizado em 2016 para a Entidade Reguladora da Comunicação Social, há três tipologias de mediadores nas famílias: os “mediadores implicados” – aqueles que conversam com os filhos sobre questões de segurança, ajudam-nos se eles tiverem dificuldades e até podem usar os média em conjunto; os “mediadores desengajados” – aqueles que menos falam com as crianças sobre a actividade delas na internet; e os “mediadores intermitentes” – aqueles que intervêm de forma intermitente, apenas se necessário.

A tipificação dos estilos de mediação parental tem vindo a ser alterada ao longo do tempo, não havendo, por isso um estilo de mediação parental ou familiar mais correto do que outros. Independentemente do estilo, já não faz sentido falar de mediação sem falar de “*participatory learning*”¹², ou seja, de uma mediação feita em dois sentidos.

3. Metodologia

Nesta secção detalhamos as decisões metodológicas que enformam o trabalho de campo e a análise de dados. O presente estudo, recordamos, pretende refletir sobre a mediação familiar e as implicações da pandemia de COVID-19 no que diz respeito ao desenvolvimento das competências digitais das crianças.

Este artigo apresenta um recorte dos resultados de um estudo¹³ exploratório realizado com a colaboração de seis famílias residentes no norte de Portugal, com crianças de idades compreendidas entre os nove e os 16 anos.

¹² “As novas tecnologias tornaram possível a aprendizagem colaborativa digitalmente aperfeiçoada, assim como as interações entre adultos e crianças se tornaram mais bidirecionais, centradas na criança e menos definidas por arranjos hierárquicos de autoridade” (Clark, 2011, p. 334).

¹³ Barbosa, F. (2023). “*É uma era diferente... é normal*”: *Famílias Digitais no pós-pandemia. Um estudo qualitativo com famílias e crianças entre os 9 e os 16 anos*. [Dissertação de Mestrado não publicada]. Universidade Católica Portuguesa.

3.1. Trabalho de campo

O trabalho de campo decorreu durante o mês de fevereiro de 2023, período durante o qual foi feita uma visita a cada família (n=6). Apesar de envolver um grupo pequeno de famílias, procurou-se que estas reunissem diversidade quanto à composição e à estrutura familiar, bem como à idade e ao género das crianças, através das profissões dos pais/tutores e considerando o apetrechamento tecnológico, para chegar a pistas de caracterização sociodemográfica. Pelo tamanho da amostra, este estudo não visa a generalização dos resultados; no entanto, permitiu recolher dados relevantes relacionados com o dia a dia familiar e as suas práticas digitais, as repercussões da pandemia de COVID-19 no mundo *online* das famílias e a mediatização na família.

Para recolher informação que desse resposta aos nossos objectivos, demos voz às famílias. Estas foram escolhidas de modo a garantir diversidade de contextos e foram recrutadas através de contactos pessoais.

3.2. Orientação ética

Apoiadas nas recomendações éticas do projeto CO:RE – *Children Online: Research and Evidence* –, procurámos que o estudo respeitasse princípios éticos indispensáveis: i) consentimento informado das famílias; ii) anonimização de todos os dados pessoais das famílias e remoção das transcrições de elementos que pudessem identificar os participantes; iii) autorização de fotografias por parte das famílias, sendo estas tiradas de modo a proteger a identidade dos fotografados; iv) proteção dos dados recolhidos junto das famílias; v) escolha do local de investigação a cargo de cada família; vii) participação das famílias numa base voluntária e sem compensação monetária.

A cada família foram atribuídos apelidos fictícios (*ver Tabela 2*). Às famílias “Portugal”, “Finlândia”, “Espanha” e “Lituânia”, foi dado o apelido de acordo com o país de origem de pelo menos um dos elementos do agregado familiar; a família “Brasil” recebeu este apelido pelo facto de a mãe se deslocar a esse país frequentemente; a família “Itália” recebeu este apelido por estar a planear uma viagem àquele país.

3.3. Participantes e dados sociodemográficos

Ao todo, neste estudo foram envolvidas seis famílias (com diferentes estruturas e contextos de vida), com 11 crianças entre os nove e os 16 anos (das quais oito são raparigas e três são rapazes) e em que existem ainda cinco irmãos mais velhos (cinco raparigas, uma delas já adulta). Como se pode ver a partir da tabela 2, os agregados têm no mínimo duas pessoas e no máximo cinco. Duas famílias são monoparentais e numa delas a figura materna é exercida pela avó.

Três das famílias têm elementos de nacionalidades que não a portuguesa: na família “Espanha”, a mãe é espanhola e as filhas têm dupla nacionalidade; na família “Lituânia”, a mãe é lituana; na família “Finlândia”, a mãe é finlandesa, o pai tem dupla nacionalidade (canadiano e estado-unidense) e os filhos também têm (são finlandeses e estado-unidenses).

Família	Membros	Idade	Nacionalidades	Profissão/ Habilitações
Portugal	Aida, avó Ana, neta	63 12	Portuguesa Portuguesa	Aposentada (Geriatria) 6.º ano
Espanha	Francisco, pai Helena, mãe Marta, filha Eduarda, filha	49 45 12 9	Português Espanhola Dupla Dupla	Comercial de Tecnologia Comercial de Tecnologia 6.º ano 3.º ano
Finlândia	José, pai Lídia, mãe Aurora, filha Ivo, filho	65 45 14 12	Dupla: Canadiano / Estado-unidense Finlandesa Dupla: Finlandesa / Estado-unidense Dupla: Finlandesa / Estado-unidense	Músico Professora 8.º ano 6.º ano

Brasil	Amélia, mãe	47	Portuguesa	Responsável de Equipa 12.º ano 6.º ano
	Carlota, filha	20	Portuguesa	
	Afonso, filho	12	Portuguesa	
Lituânia	Marco, pai	43	Português	Economista
	Neuza, mãe	43	Lituana	Desempregada
	Maria, filha	13	Portuguesa	7.º ano
	Jubileu, filho	10	Portuguesa	6.º ano
Itália	Juliano, pai	53	Portuguesa	Técnico de Artes Gráficas
	Catarina, mãe	48	Portuguesa	
	Andreia, filha	16	Portuguesa	Professora Universitária
	Susana, filha	12	Portuguesa	10.º ano
	Mariana, filha	10	Portuguesa	6.º ano 4.º ano

Tabela 2 – Caracterização das famílias envolvidas no estudo

3.4. Recolha de dados

Na visita a cada família foram realizadas entrevistas semiestruturadas, e utilizados métodos complementares de recolha de dados: *media tours* (Ponte et al., 2017), observação participante (Lê & Schmid, 2022), fotografias autorizadas e capturadas com o telemóvel da investigadora, mensagens de texto e *emails* trocados com as famílias, registo de observações e reflexões como notas de campo, e desenhos realizados pelas crianças.

Como estratégia “quebra-gelo”, foi ainda criado na plataforma Canva¹⁴ um pequeno baralho de cartas com dispositivos tecnológicos: computadores, *smartphones*, *smartTV*, *e-readers*, *smartwatches* e *tablets*. Foi pedido às crianças de todas as famílias que escolhessem as cartas correspondentes aos dispositivos de que dispunham em casa.

¹⁴ O Canva (<https://www.canva.com/>) é uma plataforma online de design e comunicação visual.

3.5. Análise dos resultados e temas emergentes

As famílias deste estudo foram analisadas como “figurações comunicativas” (Hepp & Hasebrink, 2018), contemplando três características: constelações de atores, práticas comunicativas e enquadramentos de relevância.

Para organizar, preparar e analisar os dados, as entrevistas foram transcritas *verbatim* e todos os elementos dos diferentes agregados familiares foram anonimizados. Após a transcrição, privilegiámos a análise temática (Braun & Clarke, 2006) para responder às perguntas de investigação.

Chegámos, assim, aos seguintes temas: a) Estrutura e composição familiar (número de elementos do agregado familiar, relações entre os elementos, idades, profissões, nacionalidades); b) Apetrechamento tecnológico das famílias (dispositivos); c) Estilos e estratégias de mediação do digital na família (contextos e práticas); d) Impacto da COVID-19 nas rotinas e nas competências digitais (a pandemia e o pós-pandemia); e) Reflexões dos pais/tutores sobre as práticas mediáticas das crianças (comparações entre o passado, o presente e o futuro, preocupações); e, por fim, um tema que emergiu dos dados e que não estava previsto nas questões de investigação iniciais: f) Dataficação, algoritmos e (des)informação (o olhar das crianças sobre as suas práticas digitais e as suas respetivas competências).

Os dados foram organizados e analisados com apoio do *software Taguette*¹⁵.

4. Análise e discussão de dados

O recorte de dados que apresentamos nesta secção resulta, como já antes foi referido, de um estudo exploratório com seis famílias com crianças entre os nove e os 16 anos. As famílias têm particularidades de composição e nacionalidade, espelhando os contextos familiares de um mundo globalizado. Alguns temas orientam a secção: pandemia e pós-pandemia, constelações de atores, enquadramentos de relevância,

¹⁵ O *software Taguette* (<https://www.taguette.org/>) é uma ferramenta grátis de apoio à análise de dados.

práticas comunicativas e desinformação, Inteligência Artificial e dispositivos *smart*.

4.1. Pandemia e pós-pandemia

Na nossa investigação, e segundo as famílias, a pandemia parece ter tido um papel considerável na aceleração do desenvolvimento de capacidades digitais das crianças. Veja-se o caso da família “Portugal”, que só instalou internet em casa por causa da pandemia e das “aulas *online*”. Já no caso das famílias “Espanha”, “Itália” e “Brasil”, o destaque vai para o ganho de destreza na utilização do computador – o que era expectável, já que a maior parte dos jovens utiliza o *smartphone* no dia a dia e houve um ganho de maior autonomia digital por parte das crianças.

Algumas famílias confessam ter ficado preocupadas com “o aumento das horas de ecrã”, como a família “Espanha”, enquanto outras revelaram uma perspetiva mais relaxada:

“Acho que não ficámos preocupados. Pensamos que é o mundo de agora... Não há forma de voltar atrás.” (Lídia, 45 anos, família “Finlândia”)

Quanto às estratégias de mediação, as famílias referem não terem imprimido alterações muito diferentes devido à pandemia.

4.2. As constelações de atores

Apesar de ser um grupo pequeno de famílias, a constelação de atores deste estudo apresenta alguma diversidade em termos sociodemográficos: uma família monoparental cuja avó é a figura materna (“Portugal”), uma família em que o casal está divorciado (“Brasil”, também monoparental), famílias nucleares (“Itália”) e famílias migrantes transnacionais (“Espanha”, “Lituânia” e “Finlândia”).

À exceção da família “Portugal”, nos outros lares há mais do que um filho (“Espanha”, “Finlândia”, “Lituânia” e “Brasil” têm dois, “Itália” tem três). Destes, um é adulto (uma rapariga) e 11 têm entre nove e 16 anos.

Há uma rapariga com nove anos, uma rapariga e um rapaz com 10, cinco crianças com 12 (três raparigas e dois rapazes), uma rapariga com

13, outra com 14 e ainda uma rapariga com 16. Todos os pais possuem habilitações ao nível do ensino superior, exceto o pai da família “Itália” (12.º ano) e a figura materna (avó) da família “Portugal” (11.º ano).

Mais do que apenas enumerar a constelação de atores que compõe as famílias, parece-nos importante referir que os pais, na maior parte dos casos, parecem ter competências mínimas em, pelo menos, três das áreas previstas pelo DigComp¹⁶ (informação e literacia de dados, comunicação e colaboração, resolução de problemas), e que as crianças operam os dispositivos no geral sem dificuldade técnica; sobressaem mais fragilidades ao nível crítico:

“Não sei mexer nas definições de privacidade; na escola nunca falámos disso.” (Afonso, 12 anos, família “Brasil”)

“Não sei mexer em definições de privacidade, só sei bloquear pessoas e números.” (Marta, 12 anos, família “Espanha”)

“Bloqueio ou mostro à mãe os números que não conheço. Tenho medo de que o meu telemóvel apanhe vírus.” (Afonso, 12 anos, família “Brasil”)

Os filhos mais velhos assumem um papel de relevância, assegurando uma mediação próxima do que são as práticas digitais dos irmãos mais novos, até porque falam uma linguagem digital semelhante:

“Elas [irmãs mais velhas] é que me ensinam tudo! Pergunto-lhes a elas porque são mais fluentes.” (Mariana, 10 anos, família “Itália”)

Comum a quase todas estas famílias é a profunda mediatização, revelada pelo apetrechamento digital dos lares. Todas as famílias detinham a maioria dos dispositivos que apresentámos em forma de cartas, exceção a família “Portugal”, constituída por avó e neta, cuja diferença de idades pode explicar o *gap* digital entre as duas gerações e uma maior resistência às tecnologias por limitações de conhecimento técnico e

¹⁶ https://joint-research-centre.ec.europa.eu/digcomp_en

operacional. O *e-reader* foi o aparelho que apenas surgiu apenas na família “Espanha”. Todos os outros aparelhos apresentados nas cartas foram sempre surgindo, por vezes até de forma repetida, como no caso de crianças que tinham computador próprio mas também partilhavam um dispositivo semelhante com a família, ou usavam o da escola (família “Itália”). O *Smart Assistant Google Home*, que não aparecia descrito nas cartas, surgiu na casa da família “Itália”. Nas casas onde conseguimos fazer o *media tour*, vimos dispositivos *smart* como *smartwatches*, *Smart Assistant Google Home*, *SmartTvs*, *Smartphones* ou computadores portáteis:

“Há tecnologia com ligação à internet em quase todas as divisões da casa. Só não há nas casas de banho!” (Francisco, 49 anos, e Helena, 45 anos, família “Espanha”).

As famílias “Lituânia” e “Itália” introduziram a questão da desinformação, da Inteligência Artificial e o recente Chat GPT.

4.3 Os enquadramentos de relevância

Relativamente às orientações ou aos enquadramentos de relevância, podemos agrupar as famílias deste estudo da seguinte forma: identificamos que duas famílias impõem várias restrições em termos de acesso, conteúdos e tempo de ecrã (“Portugal” e “Espanha”); duas impõem algumas (a família “Lituânia” gostaria que os *smartphones* não fossem utilizados antes da escola e depois de jantar e a família “Finlândia” quer os aparelhos desligados às 22h00); e duas (“Brasil” e “Itália”) pautam-se por uma quase ausência de mediação.

“Ela [neta] chegou a instalar o Instagram, mas a tia proibiu.” (Aida, figura materna, 63 anos, família “Portugal”)

“Olhamos para o futuro com alguma preocupação porque não sabemos a evolução que o digital vai ter no mundo, na sociedade. Mas também percebemos que é uma era diferente.” (Marco, 43 anos, família “Lituânia”)

“*Optamos por confiar nelas. Foi o meu marido que preferiu optar por essa abordagem de elas aprenderem a gerir, e eu concordei.*” (Catarina, 48 anos, família “Itália”)

Segundo Ponte et al. (2019), as famílias “Itália”, “Brasil” e “Espanha” correspondem aos “mediadores implicados”, a família “Portugal” aos “mediadores desengajados”, e as famílias “Lituânia” e “Finlândia” ao perfil dos “mediadores intermitentes”.

As famílias aprendem em conjunto com as crianças a utilizar novos dispositivos, a tirar partido de diversas ferramentas digitais ou até a passar tempo em família de novas formas (nomeadamente a ver séries e filmes, ou a jogar jogos digitais), como acontece na família “Itália”, que realiza *quizzes* para todos ao sábado de manhã, ou na família “Lituânia”, com as séries e filmes vistos em conjunto.

Apesar de um certo otimismo, a partir das nossas entrevistas conseguimos perceber que algumas famílias continuam a refletir *media panics* (Drotner, 1999) em relação às tecnologias e à internet, utilizando regularmente palavras como “vício” ou “adição”, ou refletindo preocupação relativamente ao futuro digital ou ao tempo excessivo de ecrãs:

“*Eu tento explicar que determinadas apps são feitas para as pessoas ficarem viciadas, para estarem sempre a ver, mas acho que elas não percebem*” (Helena, 45 anos, família “Espanha”)

“*Já estivemos mais preocupados com outras coisas, como a PlayStation, em que o nosso filho tinha um comportamento muito aditivo.*” (Lídia, 45 anos, família “Finlândia”)

Outra característica comum a quase todas estas famílias – com exceção da “Itália”, que inclui a coluna *smart* às refeições, quase como se fosse outro elemento da família, para todos poderem ouvir música ou colocar questões – é a regra de não haver telemóveis (e, por vezes, nem televisão) às refeições, abrindo assim espaço para um “oásis de desaceleeração intencional” (Rosa, 2013):

“*À mesa não há telemóvel e comemos de costas para a televisão.*” (Aida, 63 anos, família “Portugal”)

4.4 Práticas comunicativas

A infância ou passado dos pais, das mães e da avó foi algo frequentemente mencionado nas entrevistas, com sentimentos de nostalgia, saudade e comparação com o presente:

“Quando éramos crianças brincávamos muito ao ar livre.” (Lídia, 45 anos, família “Finlândia”)

“Era uma coisa completamente diferente quando eu era criança; não existiam computadores.” (Amélia, 47 anos, família “Brasil”)

Mas os tempos mudaram e, com eles, mudaram as práticas comunicativas das crianças de hoje em dia, mais mediadas pelo ecrã e aceleradas pela pandemia: seja na forma como os mais novos interagem e se expressam, seja nos usos escolares, para no entretenimento ou no modo como passam o tempo. Os pais avaliam de fora as práticas comunicativas dos filhos, reconhecendo um nível de digitalização das interações, característica que parece marcar os tempos atuais:

“As amizades de agora estão muito focadas no telemóvel.” (Helena, 45 anos, família “Espanha”)

“Ele [filho] quando joga Roblox também fala com os amigos via WhatsApp.” (Neuza, 43 anos, família “Lituânia”)

Todas as famílias, com exceção da “Portugal”, apresentaram uma grande diferenciação de dispositivos de base tecnológica. Esta diferenciação de meios entra na comunicação familiar (em Portugal e para fora do país), na comunicação com amigos e no tempo de família:

“[A nossa filha Susana] ligava-nos muitas vezes nos intervalos.” (Helena, 48 anos, família “Itália”)

“A única coisa que lhe peço é que me mande uma mensagem a dizer «mamã, já cheguei».” (Amélia, 47 anos, família “Brasil”)

“Usamos [a coluna smart] às refeições com alguma frequência, seja para colocar questões sobre alguma dúvida relacionada com algo de que estamos a falar, seja para ouvir música, ou seja até, especialmente ao fim de semana, para jogar jogos durante as refeições.” (Helena, 48 anos, família “Itália”)

“Uso o Skype no telemóvel para falar com a minha família [que está na Lituânia].” (Neuza, 43 anos, família “Lituânia”)

Na sequência da variedade de diferentes dispositivos ao alcance das famílias, a omnipresença dos meios digitais também faz com que as dinâmicas em família integrem o digital, como já vimos, na dimensão anterior, com a conectividade dos dispositivos à internet: a conexão é permanente e em qualquer lugar, seja na escola, no trabalho dos pais ou em casa:

“Elas agora têm acesso de manhã à noite, até quando estão na escola.” (Helena, 45 anos, família “Espanha”)

As famílias que participaram neste estudo tinham, no geral, a maior parte dos dispositivos apresentados nas cartas durante a entrevista.

4.5 Desinformação, Inteligência Artificial e dispositivos smart

Olhando para estudos maiores, como o “Crescendo entre ecrãs” (Ponte et al., 2017), o “Famílias iTec” (Castro, 2019) ou o “DigiKids” (Dias & Brito, 2021), damos conta de que novos tópicos emergiram neste estudo exploratório: a Desinformação, a Inteligência Artificial e os dispositivos *smart*. Para além disso, as entrevistas com as famílias também denotam uma presença evidente do *TikTok* e do *Instagram* para usos recreativos, entretenimento e interação, mesmo nas crianças com idade inferior à idade legal para uso destas redes (13 anos em ambas), com o *download* e a utilização destas duas plataformas sociais.

Isto leva-nos à questão da dataficação e dos algoritmos, que “é a representação da vida social em dados computadorizados [recolhidos] através de dispositivos de média e o seu *software* e infraestrutura subjacentes” (Hepp & Hasebrink, 2018, p. 19).

Cada uma destas famílias fornece os seus dados à “máquina”, com maior – exemplo da família “Itália” – ou menor expressão – família “Portugal”. Os filhos parecem dar conta de alguma literacia autorreportada sobre este assunto, mas não conseguimos apurar se a colocam em prática.

“Não tenho conta porque, se tiver, o TikTok consegue entrar no meu telemóvel e perceber onde eu moro ou tentar descobrir outras coisas de que estou à procura e mostrar-me o que eu quero ver.” (Maria, 13 anos, família “Lituânia”)

Conclusão

As crianças das famílias do nosso estudo que têm uma mediação menos restritiva parecem ter maiores competências digitais a nível de comunicação, colaboração e criação de conteúdo digital. No entanto, esta reflexão carece de mais informação, dado que as competências foram autorreportadas pelas próprias crianças, ou pela família, mas não foram observadas *in situ*. Já no que diz respeito a questões de segurança e privacidade, no geral as respostas das crianças, independentemente da mediação exercida, revelaram inconsistência e desconhecimento:

“Não sei mexer em definições de privacidade, só bloquear pessoas e números.” (Marta, 12 anos, família “Espanha”)

“Bloqueio ou mostro à mãe os números que não conheço. Tenho medo de que o meu telemóvel apanhe vírus.” (Afonso, 12 anos, família “Brasil”)

As nacionalidades dos diferentes elementos, com práticas e contextos culturais diversos, devem ser tidas em conta com os estilos de mediação praticados. Já a pandemia de COVID-19, se impulsionou uma aceleração a nível de competências digitais, não modificou os estilos de mediação destas famílias.

Nas famílias deste estudo (excetuando a família “Portugal”), diferentes gerações aprendem em conjunto. Os rituais em frente ao ecrã mudaram.

Já não se veem blocos de notícias em família, e as práticas em frente ao grande ecrã (televisão) alicerçam-se no entretenimento, como ver séries e filmes *on demand*, muitas vezes escolhidos pelas crianças, como é o caso da família “Itália”. Longe de uma relação puramente vertical, as famílias participantes denotam pelo seu discurso e reações uma relação mais horizontal, em que adultos e crianças decidem e evoluem em conjunto naquilo que é designado por “participatory learning”.

Outro aspeto que sobressaiu nos nossos resultados foi o papel dos irmãos mais velhos como “guardiões”, influenciadores dos mais novos no uso do digital. Podemos verificar esta influência nas famílias da nossa investigação que têm mais do que um filho: na família “Itália”, por exemplo, uma irmã mais velha preocupa-se com a gestão da privacidade da sua irmã mais nova, ajudando-a a configurar as definições de privacidade numa *app* de modo a protegê-la. No caso da família “Brasil”, a irmã mais velha serve, muitas vezes, de mediadora de conteúdos. E, na família “Espanha”, a irmã mais velha é pioneira nas brincadeiras digitais que a mais nova quer seguir.

Acima de tudo, com este estudo exploratório conseguimos perceber que, com exceção de uma família, todas as outras vivem num ambiente profundamente mediatizado, quer se apercebam ou não. Veem séries *on demand*, comunicam entre si via *smartphone*, usam dispositivos como *smart assistants* para divertir a família e têm a casa com grande variedade de dispositivos digitais. Apesar de serem famílias com características diferentes – desde as constelações de atores aos enquadramentos de relevância e às práticas comunicativas –, convergem em todos estes aspetos.

Outra questão que merece realce está relacionada com as idades dos pais/tutores que participaram neste estudo. As famílias que têm progenitores/tutores com idades mais avançadas – “Portugal”, “Finlândia”, “Itália” – têm estilos de mediação muito diferentes. Porquê? Que outras variáveis são importantes aqui para “a escolha” de um estilo de mediação? Convém referir que os pais deste estudo já eram praticamente adultos quando começaram a usar a internet, dado que têm todos mais de 42 anos. Por outro lado, vemos na família “Brasil” uma irmã mais velha, já adulta (20 anos), que pode estar a contribuir com o seu *know-how* para o estilo de mediação mais relaxado da mãe.

Referências

- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>.
- Castro, T. (2017). *Family digital time: Understanding contexts, emergent literacies and mediation*. http://digilitey.eu/wp-content/uploads/2015/09/Report_KU_Leuven_Website-1.pdf.
- Castro, T. (2019). *ITec Families: Parents and children—A longitudinal and ecological perspective on socialization, consumption and mediation processes around digital media*. Pós-doutoramento. FCSH/UNL
- Dias, P. & Brito, R. (2021). *DigiKids – A utilização de tecnologias touchscreen por crianças até aos seis anos*. Centre for Psychological, Family and Social Wellbeing (CRC-W).
- Hepp, A. (Ed.). (2014). Communicative figurations. Researching cultures of mediatization. In *Media practice and everyday agency in Europe*. Ed. lumière.
- Hepp, A. & Hasebrink, U. (2018). Researching transforming communications in times of deep mediatization: A figurational approach. In A. Hepp, A. Breiter & U. Hasebrink (Eds.), *Communicative figurations – Transforming communications in times of deep mediatization*. Palgrave MacMillan. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-65584-0>.
- Kucirkova, N. (2011). Digitalised early years—Where next? *The Psychologist*, 24(12). <https://www.bps.org.uk/psychologist/new-voices-digitalised-early-years-where-next>.
- Lê, J. K. & Schmid, T. (2022). The practice of innovating research methods. *Organizational Research Methods*, 25(2), 308–336. <https://doi.org/10.1177/1094428120935498>.
- Marsh, J., Plowman, L., Yamada-Rice, D., Bishop, J. & Scott, F. (2016). Digital play: A new classification. *Early Years*, 36(3), 242–253. <https://doi.org/10.1080/09575146.2016.1167675>.
- Martins, C. & Ponte, C. (2018). *Boom digital? Crianças (3–8 anos) e ecrãs*. ERC – Entidade Reguladora para a Comunicação Social.
- Matsumoto, M., Poveda, D., Jorge, A., Pacheco, R., Tomé, V., Aliagas, C. & Salgado, M. (2021). Family mediating practices and ideologies: Spanish and Portuguese parents of children under three and digital media in homes. In *Children's well-being: Indicators and research*. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-65916-5>.
- Plowman, L. (2015). Researching young children's everyday uses of technology in the family home. *Interacting with Computers*, 27(1), 36–46. <https://doi.org/10.1093/iwc/iwu031>.

- Ponte, C. (2020). *Nós na rede: Ambientes digitais de crianças e jovens*. Almedina.
- Ponte, C., Martins, C. & Rodrigues, C. (2017). *Crescendo entre ecrãs – Usos de meios eletrónicos por crianças (3–8 anos)*. ERC – Entidade Reguladora para a Comunicação Social.
- Ponte, C., Simões, J., Batista, S. & Castro, T. (2019). Implicados, intermitentes, desengajados? Estilos de mediação de pais de crianças de 3–8 anos que usam a internet. *Sociologia – Problemas e práticas*, 91, 39–58. <https://doi.org/10.7458/SPP20199112332>.

Imagens geradas por IA: O movimento “No to AI generated Images”

Inês Rebanda Coelho
CECC-UCP
insclh@gmail.com

Resumo

No final de 2022, vários artistas aderiram, especialmente via *media* sociais, ao movimento “No to AI generated Images”, após começarem a ser distribuídas e, sobretudo, comercializadas peças de cariz artístico geradas por Inteligências Artificiais (IA) baseadas em obras de diversos artistas, com maior incidência em imagens fixas. Foram, igualmente, vários os criadores a acusar programadores e empresas proprietárias das IA de roubo, dada a ausência de autorização dos autores das obras originais e de devida compensação a estes. Decidiu-se, por isso, realizar um estudo em torno deste acontecimento, com o intuito de responder a algumas questões vistas como essenciais. As questões levantadas foram: As peças geradas por IA que têm como base obras de artistas são vistas legalmente como apropriações de propriedade intelectual? Há a possibilidade de essas obras serem vistas como pastiche? Quem é o proprietário de uma obra gerada por uma IA, e quem é responsável por garantir que a IA não comete nenhuma ilegalidade? Que tipo de direitos estão associados a uma obra gerada por uma IA? Que tipo de prejuízo poderá ser causado a longo prazo se estas novas criações não forem devidamente legisladas? Para responder a estas questões, decidimos focar-nos em obras imagéticas geradas por IA e no panorama legal de proteção de propriedade intelectual, com maior enfoque na legislação europeia existente. Usou-se, de igual forma, a legislação nacional portuguesa como base representativa dos pontos diferenciadores dos restantes países europeus e comuns a estes, e, também, de outras realidades legais que consideramos relevantes expor. Foram estudadas várias obras geradas por IA,

assim como o seu processo de criação, recorrendo-se a publicações científicas e a outras peças de informação vistas como significativas, criadas por programadores, investigadores e estudiosos da área.

Esta investigação tem como objetivo consciencializar para a evolução tecnológica que se está a viver no mundo das artes e para como a falta da devida atualização legal poderá trazer consequências tanto para a evolução tecnológica, como para a evolução social e artística.

Palavras-chave: IA; autoria; imagens; propriedade intelectual.

Introdução

As Inteligências Artificiais (IA) têm tido um crescimento acelerado em diversas áreas, sendo aquela que nos interessa focar a área artística, com especial incidência na criação de imagens digitais. Apesar de em 2018 já serem algumas as IA apresentadas à sociedade que geravam peças de cariz artístico, em dezembro de 2022 começaram a surgir os primeiros indícios de rejeição de produtos artísticos gerados por IA por parte de vários criadores humanos – neste caso, de imagens digitais (Gaskin, 2018; Xiang, 2022; Edwards, 2022). Isso deveu-se particularmente à disponibilização sem custos e à popularização de plataformas e aplicações que comportam IA com o objetivo de gerar obras artísticas. Foi criado, inclusivamente, o movimento “No to AI generated Images” em vários *media* sociais. Neles, diversos artistas e autores expressaram as suas preocupações e indignações, que incluíam sobretudo a crença na ilegalidade do trabalho gerado por IA e em que os criadores humanos estão a ser prejudicados por esta nova tecnologia, alegando que parte da sua identidade como artistas e autores estava a ser roubada (Roose, 2022; Eliaçik, 2023; Whiddington, 2022).

Muitos artistas acusaram programadores e empresas criadoras de IA de roubo, por estas integrarem nas suas bases de dados obras sem a autorização dos autores e sem compensarem estes últimos pelo seu uso (Eliaçik, 2023; Whiddington, 2022). Por este motivo, decidimos concretizar uma investigação que esclarecesse diversas questões legais essenciais ao entendimento do tipo de proteção que os artistas têm, assim como

direitos que as obras geradas por IA possuem associadas a si. Para tal, foi executada uma investigação direcionada ao panorama europeu atual, relativa à proteção legal e à criação de imagens geradas por IA. Optou-se pelo panorama europeu por ser o que afeta diretamente obras nacionais portuguesas.

O objetivo principal desta investigação foi perceber de que modo as imagens geradas por IA seriam consideradas obras originais para a legislação europeia e, por isso, passíveis de proteção legal – não esquecendo que uma IA não possui personalidade jurídica e que o conceito de criação intelectual esteve, até agora, apenas ligado a seres humanos e à sua individualidade como criadores¹. Este cenário pode trazer alguns constrangimentos sociais, económicos e artísticos, pois se uma obra gerada por uma IA não for passível de proteção legal, isso quer dizer que pode ser utilizada e comercializada livremente por qualquer pessoa. Essa utilização livre levanta, assim, novos problemas e um novo paradigma: o surgimento de peças de cariz artístico geradas a pedido, em massa e com uma rapidez de execução superior ao ritmo de criação de qualquer ser humano, que, para além disso, são de acesso livre para quem as queira explorar. Relembramos que numa resolução do Parlamento Europeu de 2020 é constatada “a necessidade de estabelecer regras no caso de a IA causar ‘prejuízos imateriais significativos’ ou se resultar em ‘perdas económicas verificáveis’”².

De momento, a legislação europeia não está a conseguir acompanhar a rápida evolução tecnológica, o que tem gerado por parte dos criadores humanos tanto frustração como preocupação quanto ao seu futuro como criadores. Isto porque uma IA não se trata de uma mera ferramenta de melhoria de produto, como os *softwares* de edição de imagem (ex.: Adobe Photoshop). A intervenção por parte da IA na criação de uma imagem digital a pedido é frequentemente superior à intervenção que o ser humano tem nessa imagem. Para além disso, enquanto um ser humano demora anos a dominar estilos artísticos e a desenvolver a sua própria

¹ Veja-se a “European Parliament resolution of 20 October 2020 on intellectual property rights for the development of artificial intelligence technologies” (2020/2015 (INI)).

² Veja-se o ponto 8 do anexo A da “European Parliament resolution of 20 October 2020 with recommendations to the Commission on a civil liability regime for artificial intelligence” (2020/2014 (INL)).

linguagem como autor das suas obras, uma IA tem conseguido aprender e adotar estilísticas num curto período, tanto no que diz respeito à aquisição de conhecimentos para a produção das obras como ao processo de produção em si. Porém, a questão que se levanta é: será que as formas de utilização por parte das IA das obras criadas por humanos são ilegais?

Como iremos ver, isso irá depender do modo como as obras originais são usadas e implementadas na nova criação, ou nas novas criações. No caso de obras pré-existentes protegidas legalmente, poderá cair tanto na apropriação intelectual (por exemplo, quando a IA recorta de forma direta e visível partes das obras originais e as une e uniformiza numa só e/ou quando copia uma ou parte de uma obra pré-existente protegida por direitos de autor) como no pastiche (quando é imitado abertamente o estilo de outro autor).

Por estes motivos, como metodologia de investigação utilizada foi feito um levantamento de obras imagéticas geradas por IA e dos respectivos processos de criação, de forma a recolher os casos principais existentes no gerar de imagens digitais e identificar se alguma está a ser feita ilegalmente. Recorreu-se, do mesmo modo, a publicações científicas e a outras peças de informação vistas como significativas criadas por programadores, investigadores e estudiosos da área. Pretendemos, de igual forma, expor e explicar conceitos legais vistos como essenciais, como apropriação intelectual e pastiche, assim como o conceito de obra original e a sua ligação à identidade do criador da obra. Foram, também, analisadas diretivas, artigos e convenções legais ligados de forma direta ou indireta à proteção de obras artísticas, com especial ênfase na legislação europeia.

Esta investigação teve como propósito analisar o panorama legal atual face à proteção de criadores de obras imagéticas e a sua adequação ao rápido desenvolvimento tecnológico que as IA que geram peças artísticas têm sofrido. Pretendemos alertar para os riscos que a sociedade, a economia e a arte poderão vir a sofrer se a legislação não for devidamente atualizada, sendo essencial assegurar a subsistência dos artistas sem que se tente travar a evolução tecnológica.

1. Movimento “No to AI generated images”

O movimento “No to AI generated Images” teve início em dezembro de 2022, quando plataformas digitais que alojam peças artísticas (como é o caso da ArtStation) começaram a exibir imagens geradas por IA, as quais artistas 2D e 3D começaram a contestar por diversas razões. No centro das razões apontadas estava o facto de considerarem que as imagens geradas por IA desvalorizavam o trabalho dos criadores humanos e tornavam mais difícil que os empregadores encontrassem verdadeiro talento através destas plataformas de distribuição (tendo em conta que esse era um dos principais propósitos). Os artistas queixavam-se ainda de que imagens de criadores humanos eram frequentemente usadas como base da criação de imagens geradas por IA (Eliaçik, 2023; Whiddington, 2022; Xiang, 2022; Edwards, 2022).

Como forma de contestação, diversos criadores publicaram em plataformas de distribuição imágética o seguinte logo, ou variações deste:



Fig. 1- Imagem de referência do movimento “No to AI generated Images” ©



Fig. 2. Imagens de apoio ao movimento “No to AI generated Images”, criadas por autores humanos, que começaram a dominar a secção de tendências do ArtStation, após a plataforma se recusar a banir obras geradas por IA © @joysilvart

Este movimento leva-nos, assim, a refletir sobre a possível existência de apropriação intelectual de terceiros por parte de IA e dos respetivos utilizadores. Porém, para determinarmos se alguma ilegalidade está a ser cometida, há diversos fatores que teremos de analisar. Devemos excluir primeiro todos os que são legais e de fácil deteção – ou seja, no caso de a IA estar a recorrer a obras: de domínio público³; com uma licença de

³ Uma obra original imagética (não fotográfica) fica em domínio público 70 anos após a morte do autor, tanto nos países civilistas como de common law.

uso facilitado⁴; cujo uso esteja inserido numa utilização pertencente à política de *Free Use*, *Fair Use* ou *Fair Dealing*⁵; ou que foram cedidas pelo autor. Qualquer destes cenários é legal, sendo importante ressaltar que cada caso é um caso e deve ser analisado de forma individualizada, tendo em conta o contexto legal em que se insere a obra.

Se a obra de imagem digital não se inclui em nenhum destes casos, teremos de analisar outros parâmetros.

Primeiro, para haver uma acusação de apropriação de propriedade intelectual, ou alguém se apropriou da obra sem a publicação do autor, o que é uma situação mais rara, ou a obra foi publicada e alguém a usou indevidamente, que é o cenário mais usual. Tendo isso em conta, temos de analisar as condições das plataformas digitais onde estão a ser exibidas as obras de autores humanos que estão a ser, alegadamente, usadas por IA. Caso os criadores tenham colocado as suas imagens em plataformas onde cedem parte dos seus direitos de exploração, é possível que obtenham a resposta pretendida nesta fase. É essencial que o criador, antes de disponibilizar online publicamente a sua obra, verifique atentamente os termos e as condições de exploração por parte das diversas plataformas existentes onde colocam ou pretendem colocar a sua produção. Portanto, há também uma urgência na educação dos criadores tanto face a questões base de distribuição online como face a questões de proteção legal das suas obras. Isto já tinha sido defendido pelos investigadores legais Hong Luo e Holland Mortimer em 2016, após executarem um estudo relativamente às infrações de *copyrights* no mercado das imagens digitais, neste caso dentro do panorama americano – aludindo à tendência massificada para aceitação dos termos e condições de adesão a novas plataformas *online*, sem uma análise diligente ou sequer a sua leitura. Veja-se o estudo experimental efetuado por Jonathan Obar e Anne Oeldorf-Hirsch, publicado em 2020, com recurso a 543 utilizadores, onde o objetivo foi constatar até que ponto estes ignoravam as Políticas de Privacidade (PP) e os Termos e Condições (T&C) dessa plataforma fictícia. Tendo em conta a velocidade de leitura normal de um adulto, a

⁴ Exemplo: Licença de Creative Commons ou Copyleft.

⁵ Irá depender do país. A maioria dos países europeus rege-se pela política de Uso Livre que é encontrada no Código Legal de cada país, sendo que, na legislação portuguesa, poderá ser encontrada no artigo 75.º e 76.º do Capítulo II do CDADC.

PP demoraria em média 29 a 32 minutos a ler e os T&C de 15 a 17 minutos. Concluiu-se que 97% dos utilizadores aceitaram as PP e 93% os T&C da plataforma fictícia com um tempo de leitura média para as PP de 73 segundos e para os T&C de 51 segundos. Por outro lado, aqueles que recusaram estas licenças leram apenas uma média de 90 segundos a mais dos T&C e 30 segundos a mais das PP. Para além disso, a análise de regressão que Obar e Oeldorf-Hirsch publicaram em 2022 identificou a sobrecarga de informação como um ponto significativamente negativo para a leitura destas licenças. Assim, os resultados qualitativos que estes autores recolheram sugerem que os participantes veem as políticas como um incómodo, ignorando-as para perseguirem os fins da produção digital, sem serem inibidos pelos meios (Obar & Oeldorf-Hirsch, 2020).

Portanto, dependendo da plataforma usada para distribuir ou exibir a obra, o criador pode estar a abdicar de direitos económicos essenciais sem se aperceber. Vejamos os T&C gerais, por exemplo, do Instagram, relativamente à gestão dos direitos de autor de qualquer obra que se disponibilize nesta rede social:

Permissões que nos concede. Como parte do nosso acordo, também nos concede permissões necessárias para fornecermos o Serviço. Não reivindicamos a propriedade do seu conteúdo, mas concede-nos uma licença para usá-lo. Nada muda em relação aos seus direitos sobre o seu conteúdo. Não reivindicamos a propriedade do seu conteúdo que você publica no Serviço ou por meio dele. Para além disso, tem liberdade para partilhar o seu conteúdo com qualquer outra pessoa, onde quiser. Contudo, requeremos que você nos conceda determinadas permissões legais (conhecidas como “licença”) para fornecermos o Serviço. Quando compartilha, publica ou carrega conteúdo protegido por direitos de propriedade intelectual (como fotos ou vídeos) no nosso Serviço ou em conexão com ele, concede-nos uma licença não exclusiva, gratuita, transferível, sublicenciável e válida mundialmente para hospedar, usar, distribuir, modificar, veicular, copiar, exibir ou executar publicamente, traduzir e criar trabalhos derivados do seu conteúdo (de modo consistente com as suas configurações de privacidade e do aplicativo). Esta licença se encerrará quando o seu conteúdo for excluído dos nossos sistemas. Para remover conteúdo individualmente ou de uma vez só, basta excluir a sua conta.

Para saber mais sobre como usamos as informações e sobre como controlar ou excluir o seu conteúdo, acesse a Política de Privacidade e visite a Central de Ajuda do Instagram (Instagram, 2023).

Isto significa, tal como já referenciado pelos investigadores legais Hayleigh Boshier e Sevil Yeşiloğlu em 2018 (p.9), que: os utilizadores podem licenciar o seu trabalho a terceiros de forma não exclusiva; o Instagram permite o uso gratuito do conteúdo do utilizador (que fica isento de compensação pelo uso); o Instagram pode transferir os direitos de uso que lhe foram concedidos a terceiros, sem permissão dos criadores; o Instagram pode licenciar o uso do conteúdo dos utilizadores a terceiros (sublicença); e o Instagram pode editar, partilhar, copiar e comunicar o conteúdo do utilizador ao público, tendo autorização de fazer tudo isto sem restrições geográficas. Logo, apesar de o Instagram não possuir o conteúdo *per se*, possui direitos significativos de exploração da obra – o que implica que o criador da imagem fique muito limitado em termos de recursos contra o Instagram e/ou contra quem aqueles a quem o Instagram atribuir uma sublicença da obra (Georgiades, 2018).

É por isso imperativo que o criador restrinja ao máximo os direitos a transferir à plataforma a usar, e, caso não seja possível, analise outras alternativas. Face ao caso referido, há que ter em conta que o Instagram não é a única plataforma a implementar este tipo de regras – veja-se o Facebook ou o Twitter (atual X), por exemplo⁶.

Analisando, agora, uma situação em que nos deparamos com uma imagem digital que não se encontra em domínio público, com uma licença de uso facilitado ou dentro de exceções legais (ex.: Uso Livre), imagem essa cujos direitos o seu criador não cedeu a nenhuma plataforma de distribuição e exibição e que, na realidade, é uma colagem ou uma cópia de obras artísticas pré-existentes legalmente protegidas. Nesse caso, então, estaríamos face a uma situação de apropriação intelectual (Luo & Mortimer, 2016; Harnowo, 2022). Porém, ao fazer um levantamento de material científico relativo aos processos de criação de IA que geram obras imagéticas, principalmente focado nas investigações feitas nos últimos três anos, constatou-se que nas IA generativas, no caso

⁶ Ver os respetivos Termos e Condições atuais (2023).

imagético, as Redes Adversárias Generativas (GAN) não funcionam à base de cópia, decalque e/ou recorte de obras de terceiros fundidas para criar uma nova imagem. As GAN são consideradas uma classe de arquitetura de redes neurais artificiais de aprendizagem profunda⁷ usadas no treino de modelos generativos, sendo a tecnologia por detrás da criação de novas imagens com recurso a texto ou a outras imagens, como é o caso de IA como Dall- E ou Midjourney (Hertzmann, 2020; Porkodi et al., 2022). É, por isso, a classe que elegemos para analisar nesta investigação.

Estas IA adotam efetivamente obras criadas por terceiros, mas esse uso é aplicado a um processo educativo de treino. São fornecidas à IA, ou é dado a esta acesso a diversas obras que são usadas para treinar algoritmos provenientes de *machine learning*⁸, mais concretamente ligados às redes neurais profundas comumente presentes numa IA. Esse treino em IA generativas GAN foca-se em encontrar padrões, estilos e outras características principais das peças digitais que lhes foram fornecidas, de modo a começar a usar o conhecimento adquirido nos produtos artísticos que gera. Contudo, no momento de criação de cada peça em particular, a IA não recorre novamente às imagens que usou como referência no processo de aprendizagem e treino. Aquilo que a IA faz é analisar padrões usados em cada estilo, representação e forma de arte, para que, quando lhe pedem para recriar algo em particular, esta consiga fazê-lo sem que primeiro tenha de fazer um estudo. O mesmo se aplica a imitar estilísticas concretas amplamente conhecidas, tendo sempre por base o pedido efetuado pelo utilizador da IA (Li, 2023; Maerten &

⁷ Uma rede neural é uma tecnologia construída para simular a atividade do cérebro humano, especificamente, o reconhecimento de padrões e a passagem de entrada por várias camadas de conexões neurais simuladas. No caso de redes neurais profundas, estas são vistas como redes mais complexas, ou seja, que possuem uma camada de entrada, uma camada de saída e pelo menos uma camada oculta entre elas. Cada camada executa tipos específicos de classificação e ordenação. A expressão “aprendizagem profunda” (deep learning) também é usada para descrever essas redes neurais profundas, já que representa uma forma específica de aprendizagem por parte da máquina, com recurso a aspetos da IA, como classificar e ordenar informações que vão para além dos simples protocolos de entrada/saída (Li, 2023; Maerten & Soydaner, 2023; Shinde & Shah, 2019).

⁸ Quando falamos de *machine learning* estamos a referir-nos a um ramo de Ciência da Computação, que está diretamente ligado à IA por ter como principais propósitos o uso e o estudo de dados e algoritmos desenvolvidos para imitar a maneira como os humanos aprendem, sendo que vão aperfeiçoando os seus conhecimentos e aumentando a precisão da execução das tarefas que lhes são atribuídas (Shinde & Shah, 2019).

Soydaner, 2023; Shinde & Shah, 2019; Elgammal, 2019). O que levanta uma nova questão: no caso de as IA imitarem o estilo de um ou mais artistas, isso é considerado apropriação intelectual?

2. Apropriação intelectual e pastiche em imagens digitais geradas por IA

Quando falamos de apropriação intelectual, no caso de uma obra de arte, referimo-nos à apropriação de um ou mais direitos morais e/ou patrimoniais, inerentes a qualquer autor e à sua respetiva criação original, presentes no Código de Direito de Autor e Direitos Conexos de cada país civilista e no *Copyright Act* dos países de *common law*. Para esta parte do estudo iremos abordar primeiramente países civilistas, tendo elegido a Europa como representante, e com Portugal como base. No caso dos países de *common law* iremos focar-nos nos EUA.

O que são, então, os direitos morais e os direitos patrimoniais para estes dois sistemas legais? De forma sucinta, os direitos morais protegem a integridade criativa e a reputação do criador através das suas obras. Incluem o direito de se opor à destruição da obra, a toda e qualquer mutilação, deformação ou outra modificação da mesma, e, de um modo geral, a todo e qualquer ato que a desvirtue ou possa afetar a honra e a reputação do autor. Este direito, ao contrário do direito económico, é inalienável, irrenunciável e imprescritível, perpetuando-se após a morte do autor. Para além disso, independentemente de o autor ter alienado ou onerado os direitos económicos da obra a terceiros, este goza durante toda a vida do direito de reivindicar a autoria da obra e de assegurar a sua genuinidade e integridade. Por outro lado, os direitos económicos/patrimoniais protegem os interesses económicos do autor e permitem que este obtenha lucro pela exploração direta ou indireta da obra. Ou seja, os direitos económicos atribuem ao autor o direito exclusivo de dispor da sua obra e de fruí-la e utilizá-la, ou de autorizar a sua fruição ou utilização a terceiro, total ou parcial (WIPO, 2019; PGDL, 2021; U.S. Copyright Office, 2023; Stoke, 2021; Saunders, 2023).

Existe, de igual modo, um conceito presente na legislação destes dois sistemas legais que define se a obra e o seu respetivo criador têm direito

a proteção legal. Ou seja, um autor só pode usufruir de direitos morais e patrimoniais se a obra for considerada original, pois essa é a condição primordial para que exista proteção legal de uma peça de cariz artístico, incluindo imagens digitais. O que é, então, uma obra original para a legislação? Como referido pela investigadora e docente legal Maria Vitória Rocha, “em regra, as legislações sobre direito de autor ou não referem o conceito, ou limitam-se a referi-lo sem indicar o seu conteúdo. A originalidade é, portanto, um conceito aberto” (Rocha, 2003, p. 2). Apesar de a citação ser de 2003, continuamos a deparar-nos com a mesma realidade, não só nos países europeus, mas também nos EUA (Coelho, 2018; WIPO, 2019; PGDL, 2021; U.S. Copyright Office, 2023). Para além do estudo extensivo realizado em 2018 deste mesmo termo (Coelho, 2018), foi feita uma revisão da legislação dos países selecionados, sem que fosse notada alguma alteração significativa. Por este motivo, decidiu-se selecionar a visão que melhor espelhasse o que a terminologia de originalidade pretende transmitir quando aplicada ao Direito de Autor e ao *Copyright*. A mesma é fornecida por Maria Vitória Rocha, baseada na interpretação de Concepción Saiz García, que defende que quando se fala da originalidade de uma obra é em sentido subjetivo, e como sendo:

A consequência lógica do carácter criativo que reveste a atividade desenvolvida na elaboração da obra. Basta que alguém desenvolva uma atividade criativa independente, ou seja, que intervenha com a sua imaginação no processo lógico de realização da obra, para que a obra seja original, uma vez que o resultado obtido é necessariamente pessoal, individualizado (Rocha, 2003, p. 37).

Isto quer dizer que uma obra, para ser considerada original, tem de ter origem no seu criador, pois isso é o que irá tornar a criação numa peça pessoal e individualizada e, por consequência, original. Devemos, por isso, lembrar que obras derivadas, que incluam, de igual modo, pastiche, paródia e sátira, entre outros formatos, são equiparadas a obras originais, se forem concebidas dentro da legalidade (EPRS, 2018; WIPO, 2019; PGDL, 2021).

Difícilmente conseguimos afirmar que uma obra gerada por uma IA é original, pois alguns dos conceitos retratados na definição de

originalidade apresentada apenas foram aplicados a humanos, como os conceitos de imaginação, criatividade e individualidade. Não existe, ainda, investigação suficiente que nos indique que a IA passa por algum processo semelhante ao da imaginação humana, ou ao da criatividade, assim como se possui capacidade de desenvolver e espelhar uma identidade e individualidade própria nos produtos que gera. Porém, a possibilidade da existência destas características no futuro numa IA não é posta de lado (Miller, 2019). O que quer dizer que, pelo menos para já, uma obra gerada por uma IA não pode ser considerada original e, por isso, passível de ser protegida pelas atuais regras de Direito de Autor.

Tendo toda esta informação em conta, falta-nos responder à questão: o uso de obras de terceiros no treino de IA, para que as mesmas aprendam padrões e estilísticas e possam usá-las nas suas criações, é visto como apropriação intelectual? Ao analisarmos a legislação atual de Direito de Autor e *Copyright*, o conceito mais próximo que encontramos que se aplique às imagens digitais geradas por IA nas situações retratadas até agora seria o conceito de pastiche. O pastiche, tal como a paródia e a sátira, faz parte das exceções e das limitações legais existentes aliadas a diretivas e à legislação europeia de Direito de Autor (Uso Livre/Free Use), mas também ao *Copyright*, como nos EUA (Fair Use), no Reino Unido e no Canadá (ambos Fair Dealing) (Diretiva (UE) 2019/790; Yu, 2021; GOV.UK, 2021; Jacques, 2019).

Mais uma vez, quando falamos de pastiche, deparamo-nos com mais um conceito legal que é frequentemente usado na legislação, especialmente em diretivas, mas cuja definição não é explícita em nenhum documento legal. Por esse motivo, há investigadores legais e juristas que defendem que qualquer análise do significado de pastiche deve ser realizada à luz dos princípios da interpretação legal e das práticas interpretativas judiciais, que demonstram que os entendimentos de direitos autorais da linguagem legal podem afastar-se dos significados comuns (Hudson, 2017, p. 3). Apesar de não existir uma definição universal, tal como com o termo “original”, foi possível detetar que as definições de pastiche adotadas nos mais diversos cenários legais de proteção de propriedade intelectual, por norma, aproximam-se daquela que é fornecida pelos Estudos do Património; ou seja, o pastiche ocorre quando alguém imita abertamente o estilo, a pincelada, a paleta de cores de outro autor

e as aplica à sua própria obra (Dohl, 2017; Hoesterey, 2001). É isto que a investigadora Sabine Jaques menciona no seu livro *The Parody Exception in Copyright Law* de 2019, onde investiga a terminologia pastiche, por ser muitas vezes confundida com a de paródia:

Como Genette descreve e, mais tarde, Dentith confirma, pastiche difere da paródia porque a pastiche enfatiza a semelhança de elementos em vez de procurar transformar o original. Enquanto a pastiche é uma imitação estilística, falta-lhe a transcontextualização irônica que está presente na paródia. Para além disso, enquanto a pastiche se foca na idiossincrasia do autor, uma obra que comporte pastiche raramente será baseada apenas numa única obra, mas em vez disso irá recorrer aos acervos das suas obras. Consequentemente, há menos contraste entre o velho e o novo em pastiche do que existe numa paródia. Pastiche está mais próxima de imitação (...). Uma obra pastiche é uma nova obra que depende da existência de uma obra anterior e que se mantém no mesmo género da obra original (Jaques, 2019, p. 52).

Tendo tudo isto em conta, conseguimos ver que as obras imagéticas digitais geradas por IA facilmente podem ser tidas como obras que comportam pastiche (Yang et al., 2022). Se analisarmos a prática de pastiche ao longo da história, exercida muitas vezes por parte de artistas em aprendizagem, também esta forma de criação apoiou no desenvolvimento de competências que conduziram ao posterior aparecimento ou fortalecimento de estilos, géneros e movimentos artísticos. Ou seja, conduziu artistas na reinterpretação de padrões e linguagens visuais de formas originais e, por vezes, inovadoras, que passaram a caracterizar artisticamente um determinado momento da história, da cultura e da sociedade (Hoesterey, 2001).

Porém, devemos ter em conta que a prática de pastiche funcionou até aos dias que correm por ter sido feita a um ritmo humano, apesar de haver contestações por ser muitas vezes confundida com apropriação intelectual.

Com a IA temos a possibilidade de criação em massa de várias obras de cariz artístico que acabam por contemplar frequentemente pastiche, tendo em conta os pedidos efetuados na criação da peça por parte do

utilizador da IA (Yang et al., 2022). Não obstante, é a primeira vez que o ser humano se depara com a competência de criação por parte de outra entidade como aquela que uma IA começa a demonstrar ter, não sendo previstas na legislação obras geradas por não-humanos. Além disso, atualmente, por falta de avanço legal e devido acompanhamento da evolução social e tecnológica na Europa, não se sabe quem é o autor de uma obra gerada por uma IA ou se essa questão se coloca. Isto porque, apesar de o Parlamento Europeu ter proposto uma série de diretivas em 2018, que acabaram por ser reunidas no *AI Act* implementado em 2020 (renovado em 2021 e 2022), as mesmas são vagas no que diz respeito a criações efetuadas por uma IA⁹. Por outro lado, a 16 de março de 2023 o *Copyright Office* dos EUA tomou a decisão de apenas continuar a proteger criações humanas. Por isso, todo o material não passível de proteção via *Copyright* que esteja combinado com conteúdo autoral, o que inclui obras geradas com assistência de IA ou outro tipo de tecnologia, está sujeito à submissão de um requerimento a esta entidade para que a obra seja analisada e se possa comprovar que houve intervenção autoral por parte de um criador humano. Sem este requerimento ser aceite, a obra não será tida como passível de proteção legal (U.S. Copyright Office, 2023). O que nos fez perceber que a questão premente poderá ser não quem é o autor de uma obra gerada por IA mas se existe uma intervenção autoral humana nessa obra que a torne passível de proteção legal.

3. IA que geram imagens: processo de criação e autoria

Para colmatar algumas das dúvidas que foram surgindo, notou-se como essencial perceber o processo de criação de uma IA que gera imagens digitais. As IA que foram postas em causa no movimento “No to AI generated Images” funcionam através de *prompt craft*. Um *prompt* é uma

⁹ Veja-se o EU AI Act: <https://www.artificial-intelligence-act.com/>; “European Parliament resolution of 20 October 2020 on intellectual property rights for the development of artificial intelligence technologies” (2020/2015 (INI)); “European Parliament resolution of 20 October 2020 with recommendations to the Commission on a civil liability regime for artificial intelligence” (2020/2014 (INL)).

pequena frase ou texto que uma determinada plataforma, aplicação ou *bot* que contemple IA interpreta para produzir *media* – neste caso, imagens digitais. A prática de usar estes modelos de IA para gerar conteúdo envolve mais do que fornecer uma breve descrição de texto a uma máquina e deixá-la fazer o trabalho. Requer uma gestão habilidosa de como comunicar com a IA e usar os seus pontos fortes e fracos para alcançar os resultados desejados (Vartiainen & Tedre, 2023; Pereira et al., 2023). Qualquer utilizador desta plataforma poderá recorrer a um texto descritivo e obter novas imagens. Porém, se o texto utilizado for demasiado simplista e houver pouca gestão das funcionalidades existentes (ex.: dos modelos de criação usados; do texto para *prompt* e *prompt* negativo¹⁰), podem gerar-se facilmente repetições de características-chave em imagens de diferentes utilizadores, caindo num lugar-comum, ou seja, numa obra que não espelha intervenção humana significativa (ex.: Aitubo¹¹). Para além de texto, estas plataformas também podem gerar imagens a partir de outras imagens que o utilizador lhe forneça e/ou através de uma combinação de imagem e texto. Neste caso, em IA mais simplistas ou com limitações (ex.: versão gratuita ou *trial*) pode haver plágio, por muitas vezes só ser usada uma imagem de base. Cabe ao utilizador ter conhecimentos legais para o prevenir, tendo em conta que é quem fornece o material e as instruções para a criação de uma nova obra.

¹⁰ Opção em que o utilizador define o que não quer ver na imagem final, como alguma característica ou detalhe (ex.: pixelização, uma cor em concreto, iluminação forte, etc.).

¹¹ Ver IA: <https://app.aitubo.ai/create>.

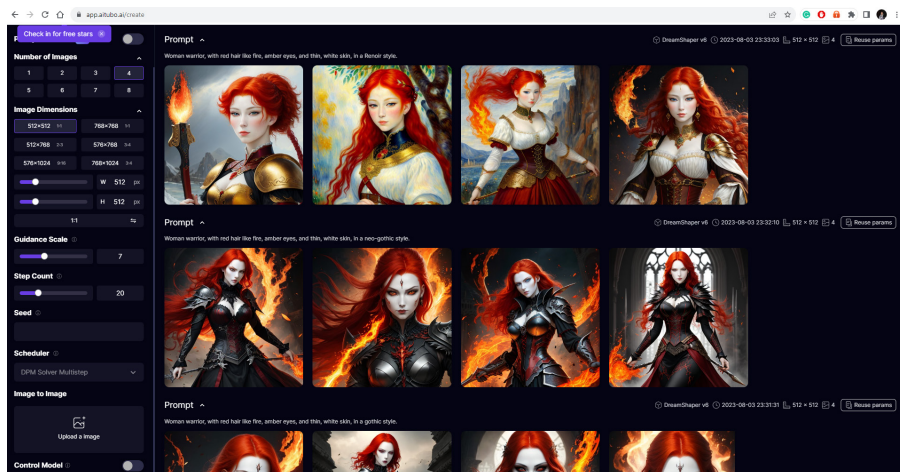


Fig. 3 – Imagem que caracteriza um dos testes feitos na plataforma Aitubo¹²

Atualmente, no contexto europeu, ainda existem poucas respostas quanto à gestão legal deste tipo de obra. Há certas possibilidades legais que dificilmente seriam contempladas pelo sistema legal vigente, como o programador da IA ser o autor da imagem, por ser apenas autor da IA. Poderia existir a possibilidade de as obras geradas por IA obterem uma autoria corporativa ou empresarial, conhecida legalmente como autoria coletiva, o que quer dizer que o autor ou o detentor legal dos direitos seria a empresa responsável pela IA ou até pela encomenda da obra. Contudo, mais uma vez, a obra teria de ser considerada original e, por isso, ter uma intervenção humana mais significativa, à semelhança do que se vê na legislação dos EUA (U.S. Copyright Office, 2023). Isto porque, um autor para a legislação europeia é aquele que criou a obra original ou, no caso empresarial, é o responsável pela sua criação, tendo em conta que se trata de um panorama legal de obra feita por contratação (EPRS, 2018; WIPO, 2019; PGDL, 2021). Outra hipótese, ainda ligada à legislação de propriedade intelectual, mas estando já contemplada no Direito de Propriedade Industrial, seria o recurso a patente ou, se se

¹² Teste com texto simplista, pouco trabalhado e com gafes, onde se verificou uma limitação interpretativa, especialmente dos olhos, do cabelo e das feições da personagem gerada. Porém, ao recorrer-se a um *prompt* mais completo e trabalhado, mais diferenciadores se tornaram os resultados. Ver o *community feed*, os respetivos modelos usados, os *prompts* e os *prompts* negativos das imagens apresentadas: <https://app.aitubo.ai/>.

considerar que o lado massificado não interfere com o lado artístico e que, por isso, deve manter a sua proteção dentro do Código de Direito de Autor, optar pela mesma abordagem dos EUA (a implementação de registo obrigatório das obras geradas com o apoio de IA, para serem passíveis de proteção). Porém, outros problemas podem ser levantados tendo em conta que se trata da criação em massa de peças artísticas, para obtenção de patente ou aprovação de registo, já que teria de ser feito um pedido de análise da obra e um pagamento associado para tratamento do processo. Existe, ainda, o problema das obras que não se candidatam e daquelas que são rejeitadas, pois não terem proteção legal significa que qualquer pessoa pode pegar nessa criação e explorá-la como quiser. Isso inclui comercializá-la livremente, mesmo que seja publicada por terceiros, pois é uma peça que, na realidade, não pertence a ninguém – o que resume o panorama atual.

Um cenário semelhante ao que estamos a retratar é o recurso às licenças *Creative Commons*, onde autores disponibilizam as suas obras com apenas alguns direitos restritos, tendo em conta o tipo de licença escolhida. Podem, inclusivamente, fornecer obras livremente, para que sejam alteradas e comercializadas por terceiros, e, nalguns casos, sem que seja precisa a menção do autor e da obra original (ex.: CC0) (Coelho, 2018). Porém, dada a escala de produção de uma IA ser maior, só futuramente é que poderemos comprovar se esta será uma situação crítica para os criadores humanos; no caso das licenças CC, isso não se constatou. Com este estudo, para já, pôde verificar-se que a disponibilização de IA que geram imagens digitais retrata um momento da evolução tecnológica normal, que é o da disponibilização da tecnologia ao utilizador comum, equivalente ao que aconteceu com as câmaras fotográficas e de filmar domésticas. Tal como nestes dois casos, o que acaba por interessar são as aptidões e conhecimentos artísticos e legais do utilizador, para além da devida utilização da tecnologia, para que consiga espelhar com qualidade as suas intenções.

Os problemas identificados, para além da recorrente falta de conhecimento da lei por parte dos criadores, foram fragilidades legais nos países europeus, que já existiam, mas que se têm vindo a acentuar com este acontecimento. Como mencionado, as peças artísticas geradas por IA não estão a ser controladas nem regulamentadas na Europa e têm

ganhado, inclusivamente, diversos prémios contra criações feitas totalmente por humanos, independentemente de, nalgumas situações, poder existir apropriação intelectual de obras pré-existentes (Roose, 2022). Ou, no caso de os seus direitos terem sido devidamente adquiridos, muitas delas levantam questões de originalidade, requisito obrigatório para uma obra ser legalmente protegida. Como exemplo, fora do campo da imagem fixa, mas intrinsecamente ligado e sendo de mais fácil compreensão, acesso e análise, veja-se o caso da curta-metragem *The crow* (2022), que foi premiada no Festival de Cinema de Cannes e que tem como base um vídeo de dança denominado *Painted*, 2012 (McKenzie, 2022; Art Ex Machina, 2022). Foi utilizada uma IA para desenhar corvos em substituição dos corpos dos dançarinos do vídeo original, espelhando cada movimento e ação, enquanto ambos são colocados num cenário pós-apocalíptico, que mantém alguns elementos característicos da obra original, como detalhes na iluminação ou pormenores do chão e das paredes (veja-se a Figura 4).



Fig. 4 - Making of *The crow*, 2022.

Quem recebeu o prémio do júri de Cannes para melhor curta-metragem foi Glenn Marshall, o utilizador da IA, e de momento não se sabe a quem nem se eventualmente será atribuído algum tipo de autoria a uma obra gerada por uma IA na Europa. Por outro lado, não há

diferenças significativas na obra adaptada para ser tida como original, podendo até ser considerada plágio, se não tiver as devidas autorizações dos autores da criação pré-existente para a criação desta obra derivada. Contudo, mesmo que não contemple plágio, a ausência de originalidade deveria ser um forte indicativo para a não atribuição de prêmios.

É necessário, por isso, alertar os criadores de obras originais para a rápida evolução tecnológica das IA, de modo a que se tomem as devidas providências para que o trabalho humano nas áreas das artes digitais se mantenha digno, justo e devidamente recompensado, sem colocar de lado a integração desta nova tecnologia na sociedade.

Conclusões

Com esta investigação foi possível concluir que é urgente a necessidade de se criar um corpus legal na Europa, à semelhança dos EUA, que permita a integração desta nova tecnologia na sociedade, enquanto se salvaguardam os criadores humanos e os seus direitos. Para além disso, seria importante que, pelo menos numa fase inicial, se tornasse obrigatória a identificação de obras geradas por IA e que se travasse a premiação deste tipo de criações a par de criações unicamente humanas, implementando-se, por exemplo, categorizações só para obras geradas por IA. Ainda assim, neste último caso, continua a existir o risco de a obra a concurso ser apropriação intelectual, caso não se implementem as devidas precauções e diligências para a sua deteção.

Sublinhou-se, igualmente, a importância de se restringir o acesso das IA a bases de dados das próprias empresas ou entidades que as adotam, com material que esteja em domínio público e com licenças de uso facilitado. No caso de o utilizador pretender usar obras protegidas por direito de autor, mesmo que seja apenas para treino da IA, estas deveriam ser adquiridas legalmente, com um pedido de autorização ao autor e devida compensação – algo que pode ser instituído nas próprias plataformas de distribuição e exibição das obras. Isto porque, tal como um ser humano, para adquirir legalmente conhecimento que está protegido por direitos de autor tem frequentemente de pagar para aceder a cópias de determinadas obras ou até das suas capturas, e para as reproduzir,

também se deve restringir o acesso da IA a certas criações humanas. Aliás, seria também de interesse limitar ao máximo os direitos patrimoniais das obras disponibilizadas em plataformas de exibição e distribuição, como é o caso das redes sociais, principalmente no que diz respeito a ceder esses direitos livremente a terceiros.

Por último, é importante salientar os impactos educativos que criar obras geradas por IA poderá trazer futuramente, caso a IA não seja usada apenas como uma ferramenta de apoio e tendo em conta os limites legais de cada tipo de utilização. Há, por isso, a possibilidade de aumento de infrações legais direcionadas ao uso indevido de imagens digitais criadas por terceiros, se não forem implementados esforços de prevenção de apropriação de propriedade intelectual, para além da devida atualização legal. Como mencionado pelo investigador legal Luo Mortimer, a natureza da violação dos direitos de autor de imagens digitais difere das infrações existentes relativamente a outro tipo de obras, como música e filmes, sendo frequentemente feita de forma não intencional, por desinformação sobre as obrigações legais dos utilizadores (Mortimer, 2016). Devemos, por isso, refletir nestas questões como criadores, investigadores, docentes e/ou utilizadores de arte, pois seremos os responsáveis por ditar que percurso a arte e a lei irão seguir quando esta nova tecnologia começar a ser amplamente implementada na sociedade contemporânea.

Referências

- Art Ex Machina. (2022). *Cannes 2022 Winner Ai Animated short “The Crow” Making of* [curta-metragem]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=OPXo3yOtnZY&ab_channel=ArtExMachina.
- Bosher, H. & Yeşiloğlu, S. (2018). An analysis of the fundamental tensions between copyright and social media: the legal implications of sharing images on Instagram. *International Review of Law, Computers & Technology*, 33(2), 164–186.
- Coelho, I. R. (2018). *Autoria conjunta: uma visão industrial, legal e social do cinema e da televisão*. [Tese de Doutoramento]. CECC–Universidade do Minho.

- Diretiva (UE) 2019/790 do Parlamento Europeu e do Conselho, de 17 de abril de 2019, relativa aos direitos de autor e direitos conexos no mercado único digital e que altera as Diretivas 96/9/CE e 2001/29/CE. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/?uri=CELEX%3A32019L0790>.
- Dohl, F. (2017). The concept of “pastiche” in Directive 2001/29/EC in the light of the German case Metall auf Metall. *Media in Action*, 1(2), 37–64. <https://d-nb.info/1234238284/34>.
- Edwards, B. (2022, 15 de dezembro). Artists stage mass protest against AI-generated artwork on ArtStation. *Ars Technica*. <https://arstechnica.com/information-technology/2022/12/artstation-artists-stage-mass-protest-against-ai-generated-artwork/>.
- Elgammal, A. (2019). AI is blurring the definition of artist: Advanced algorithms are using machine learning to create art autonomously. *American Scientist*, 107(1), 18–23. <https://link.gale.com/apps/doc/A579092374/AONE?u=anon~69a480ab&sid=googleScholar&xid=52c8a79a>.
- Eliçic, E. (2023, 5 de janeiro). Does ArtStation become PromptStation?. *Dataconomy*. <https://dataconomy.com/2022/12/20/no-to-ai-generated-images-artstation/>.
- EU AI Act. (2023). <https://www.artificial-intelligence-act.com/>.
- European Parliament resolution of 20 October 2020 with recommendations to the Commission on a civil liability regime for artificial intelligence (2020/2014(INL)). https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/TA-9-2020-0276_EN.html.
- European Parliamentary Research Service [EPRS]. (2018). *Copyright Law in the EU: Salient features of copyright law across the EU Member States*. Comparative Law Library Unit. DOI: 10.2861/025158. European Parliament resolution of 20 October 2020 on intellectual property rights for the development of artificial intelligence technologies (2020/2015(INI)). Acesso: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A52020IP0277>.
- Gaskin, S. (2018, 17 de setembro). When art created by Artificial Intelligence sells, who gets paid?. *Artsy*. <https://www.artsy.net/article/artsy-editorial-art-created-artificial-intelligence-sells-paid>.
- GOV. UK. (2021). Guidance: Exceptions to copyright. <https://www.gov.uk/guidance/exceptions-to-copyright>.
- Harnowo, T. (2022). Law as technological control of the infringement of intellectual property rights in the Digital Era. *Corporate and Trade Law Review*, 2(1), 65–79.

- Hertzmann, A. (2020). Visual indeterminacy in GAN art. *SIGGRAPH '20 Proceedings* (pp. 424–428). DOI: <https://doi.org/10.1145/3386567.3388574>.
- Hoesterey, I. (2001). *Pastiche: Cultural memory in art, film, literature*. Indiana University Press.
- Hong, L. & Mortimer, J. (2016). Copyright infringement in the market for digital images. *American Economic Review*, 106(5), 140–45.
- Hudson, E. (2017). The pastiche exception in Copyright Law: A case of mashed-up drafting? *Intellectual Property Quarterly*, 1(4), 346–368.
- Instagram. (2023). *Termos de uso*. <https://help.instagram.com/581066165581870>.
- Jacques, S. (2019). *The parody exception in Copyright Law*. Oxford University Press.
- Li, S. E. (2023). Deep reinforcement learning. In *Reinforcement learning for sequential decision and optimal control*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-19-7784-8_10.
- Maerten, A. & Soydaner, D. (2023). From paintbrush to pixel: A review of deep neural networks in AI-generated art. *arXiv*. <https://arxiv.org/pdf/2302.10913.pdf>.
- Marshall, G. (2022). *The crow* [curta-metragem]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=5dvxY6vXHsA&ab_channel=GlennMarshallNeuralArt.
- McKenzie, T. (2022, 1 de setembro). The crow: An AI film that won Cannes ShortFilmFestival.80LV. <https://80.lv/articles/the-crow-an-ai-film-that-won-cannes-short-film-festival/>.
- Miller, A. (2019). *The artist in the machine: The world of AI-powered creativity*. The MIT Press.
- Obar, J. & Oeldorf-Hirsch, A. (2020). The biggest lie on the Internet: ignoring the privacy policies and terms of service policies of social networking services. *Information, Communication & Society*, 23(1), 128–147.
- Pereira, J., Wong, R. & et al. (2023). Why Johnny can't prompt: How non-AI experts try (and fail) to design LLM prompts. *CHI '23: Proceedings of the 2023 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems*, 437(1), 1–21. <https://doi.org/10.1145/3544548.3581388>.
- Porkodi, S., Sarada, V. & et al. (2022). Generic image application using GANs (Generative Adversarial Networks): A review. *Evolving Systems*. <https://doi.org/10.1007/s12530-022-09464-y>.
- Procuradoria-Geral Distrital de Lisboa [PGDL]. (2021). 17.^a Versão- DL n.º 63/85, de 14 de Março – Código do Direito de Autor e dos Direitos Conexos. https://www.pgdlisboa.pt/leis/lei_mostra_articulado.php?nid=484&tabela=leis&so_miolo.

- Rocha, M. (2003). A originalidade como requisito de protecção do Direito de Autor. *Verbo Jurídico*. <https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/11918/1/originalidade.pdf>.
- Roose, K. (2022, 22 de setembro). An A.I.-generated picture won an art prize. Artists aren't happy. *The New York Times*. <https://www.nytimes.com/2022/09/02/technology/ai-artificial-intelligence-artists.html>.
- Saunders, D. (2023). *Authorship and copyright*. Routledge.
- Shinde, P. & Shah, S. (2018). Review of machine learning and deep learning applications. 2018 Fourth International Conference on Computing Communication Control and Automation (pp. 1–6). DOI: 10.1109/ICCUBEA.2018.8697857.
- U.S. Copyright Office. (2022). Copyright law of the United States and related laws contained in title 17 of the United States Code. <https://www.copyright.gov/title17/>.
- U.S. Copyright Office. (2023). Copyright registration guidance: Works containing material generated by Artificial Intelligence. https://www.copyright.gov/ai/ai_policy_guidance.pdf.
- Vartiainen, H. & Tedre, M. (2023). Using artificial intelligence in craft education: crafting with text-to-image generative models. *Digital Creativity*, 34(1), 1–21. DOI: 10.1080/14626268.2023.2174557.
- Whiddington, R. (2022, 6 de dezembro). Independent artists are fighting back against A.I. image generators with innovative online protest. *Artnet News*. <https://news.artnet.com/art-world/independent-artists-are-fighting-back-against-a-i-image-generators-with-innovative-online-protests-2231334>.
- WIPO. (2019). *Module 5 – Copyright and related rights*. https://www.wipo.int/export/sites/www/sme/en/documents/pdf/ip_panorama_5_learning_points.pdf.
- Xiang, C. (2022, 14 de dezembro). Artists are revolting against AI Art on ArtStation. *Vice*. <https://www.vice.com/en/article/ake9me/artists-are-revolt-against-ai-art-on-artstation>.
- Yang, S., Jiang, L. & et al. (2022). Pastiche master: Exemplar-based high-resolution portrait style transfer. *arXiv*. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2203.13248>.
- Yu, P. (2021). Increased copyright flexibilities for user-generated creativity. In G. Ghidini & V. Falce (Eds.), *Reforming intellectual property* (pp. 21–24). Edward Elgar Publishing.

Visualizing Pandemics: A systematic review on health Literacy applied to the visual context as a strategy

Jordana Casarin*
University of Porto
up201701237@letras.up.pt

Helena Lima
University of Porto
hllima@letras.up.pt

Abstract

Health Communication has evolved substantially in recent decades; however, Covid-19 has raised pressing challenges around public health communication, affecting trust and acceptance of messages in a crisis such as a pandemic. A visual approach on controversial information could bring greater significance in public understanding. The objective of this article is to tackle studies on Health Literacy with an emphasis on the visual context and aims to 1) Conduct broad theoretical research on Visual Literacy and Health Communication in order to identify and define key concepts in Visual Communication Literacy; 2) analyze the recommendations that emerge from this set of evidence on how Visual Health Literacy studies relate to the visual context. The systematic review was conducted in the Scopus, Web of Science, and PubMed databases. The search strategy was carried out in January 2023 through a complementary addition of selected journals on Visual Literacy and Communication in Visual Health (2020–2022). The search syntax combined core concepts and terms related to – visual literacy, health communication, public health, and Covid-19 and was refined through several preliminary procedures. Initially, titles and abstracts were read. The process was

carried out in three stages. In step one, the keywords Visual Literacy were used; Health Communication; in the second step Visual Health Communication; Visual Literacy; Visual Literacy in Health; and in the third step Visual Health Communication; Visual Literacy; Public Health; and Covid-19. A total of 1,752 results were gathered; after applying steps 2 and 3, 20 records were retained for screening and eligibility assessment. It was observed that some visual use strategies contribute to the effectiveness of health messages to the public. In addition, an existing gap in the production of studies focused on Visual Literacy and Health Communication was concluded.

Keywords: Systematic Review; Visual Literacy; Visual Communication in Health; Public Health; Covid-1

***Funding:** This research is financed by national funds through the Portuguese Funding Agency FCT, within grant 2022.14239.BD.

Introduction

Health literacy is a concept that has gained increasing attention in healthcare in recent years, playing a crucial role in understanding and applying health information, especially during the Covid-19 pandemic. In addition, visual communication has proven to be an effective tool to convey complex messages in a simpler way, trying to reach the widest possible audience.

Thus, this article aims to identify and evaluate studies on Visual Literacy and Visual Communication in Health carried out in collective health, emphasizing visual strategies that contributed to Communication and Health inserted in the context of institutional messages about Covid-19.

A systematic review was performed according to three searches in the following databases: Medline (PubMed), Scopus, and Web of Science. Searches were conducted in January 2023. All studies published between 2020 and 2022 were included in the investigation.

The initial idea of doing this research was awakened by the interest in the theme Health Literacy applied in the visual context and public

health, in which a gap was identified between authors and articles that address this relationship. This interconnection between Health Literacy, Visual Communication, and Public Health is still a little explored. Currently, in the context of a pandemic, the literature making this specific approximation of the areas is scarce.

In this sense, this systematic review and a theoretical approach will highlight the context of the intersection between health literacy, visual communication, and Covid-19 and try to show the strategies that the studies present.

2 Literature Review

2.1 Health Literacy, Covid-19, and the Importance of Visual Communication

Health literacy refers to a person's ability to obtain, process, and understand basic health information in order to make informed decisions about their well-being (Nutbeam, 2008). According to Sørensen et al. (2012), Health Literacy is a crucial determinant of individual, collective, and public health, influencing access to health services, understanding of health information and adherence to treatments.

To contextualize, we can highlight that Nutbeam (2000) proposed a conceptual model of health literacy, highlighting the complex interaction between individual skills and social determinants of health. The model proposed by Nutbeam (2000) indicates three levels of Health Literacy: functional, interactive and critical. According to the author, functional health literacy refers to the basic skills needed to understand health information, such as reading and arithmetic; Interactive Health Literacy refers to the ability to use health information to participate in decision-making processes actively; and, finally, critical health literacy refers to the ability to analyze and use health information to exercise greater control over health decisions and actions.

Nutbeam's model emphasizes the importance of addressing the social and environmental factors contributing to health literacy disparities, such as poverty, education, and access to health.

Another definition that we can insert in this context is that of Sørensen et al. (2012), who consider that cognitive and social skills are decisive in

the motivation and ability of individuals to access, understand and use information that promotes good health. This definition emphasizes the multidimensional sphere of Health Literacy, highlighting the importance of considering contextual and individual factors.

We can consider that there are several definitions of Health Literacy, and when placed in the context of Visual Communication and the scenario of the covid-19 pandemic, we can understand that together they played fundamental roles in the dissemination of information. Authors such as Paakkari and Okan (2020) point out that visual communication is an effective strategy to make the population aware of preventive measures such as social distancing, use of masks and hand hygiene. In this sense, the use of infographics and other types of images can encourage the transmission of messages quickly and in a more understandable way.

Integrating Health Literacy with visual communication can enhance and promote public health in a more straightforward way and reach more individuals. During the Covid-19 pandemic, visual communication played a crucial role in disseminating information to reach the widest possible audience. In this sense, Rudd (2013) contextualizes that visual communication can be a powerful tool to make health information more accessible to populations with low Health Literacy, because by simplifying complex concepts through images and visual elements, it is possible to achieve a broader view and more practical understanding.

In control of the covid-19 pandemic, many countries adopted distancing measures. They tried to create communication channels to disseminate information and messages about health and care to prevent the spread of the virus.

3 Methodology

A systematic review will be carried out according to three searches in the following databases: Medline (PubMed), Scopus, and Web of Science. Searches were carried out in January 2023. All studies published between 2020 and 2022 were included in the investigation.

In the first search, the keywords Visual Literacy and Health Communication were used; In the second search, Visual Literacy; Health Communication, and Visual Literacy in health were the words applied; and

in the third search, the chosen terms were Visual Health Communication; Visual Literacy; Public Health; Covid-19.

3.1 Search Strategy

The first search (Search 1) aimed to capture studies that addressed the theme of Visual Literacy and Health Communication. The strategy used was a search in the Scopus, Web of Science, and PubMed databases with the following more general keywords: TITLE-ABS-KEY (visual AND literacy; AND health AND communication).

The second Search (Search 2) was conducted to understand if including one more keyword would drastically modify the search in the same databases. We used: TITLE-ABS-KEY (visual AND literacy; AND health AND communication; AND visual AND literacy AND in AND health).

The third search (Search 3) aimed to direct the capture of studies conducted about Visual Health Communication and Visual Literacy in Public Health, especially during Covid-19. The following search strategy was used: TITLE-ABS-KEY (visual AND health AND communication; AND visual AND literacy; AND public AND health; AND covid-19). The keywords selected for the construction of the search strategies were based on a brief review by the leading researcher of previous Visual Literacy in Health studies.

Table 01 presents an overview of the search strategies used for the databases:

Base of Data	Search Strategy
Scopus	Search 01: TITLE-ABS-KEY (visual AND literacy; AND health AND communication).
	Search 02: TITLE-ABS-KEY (visual AND literacy; AND health AND communication; AND visual AND literacy AND in AND health)
Web Of Science	Search 03: TITLE-ABS-KEY (visual AND health AND communication; AND visual AND literacy; AND public AND health; AND covid-19).
PubMed	

Table 01- overview of search strategies¹³

¹³ Elaborate by the authors.

3.2 Screening and Criteria

The criteria for the analysis were as follows: Title and abstracts were screened worldwide to identify potentially relevant publications. A study selection was applied, considering the following inclusion or exclusion criteria: studies that deal in whole or in part with the theme of Literacy and Communication in Health applied in the visual context were included, and keywords.

Studies were excluded if They did not have a free abstract, full text, and repeated studies (duplicates). After abstract and title screening, 20 studies were retained for text review. After evaluating the full text, only studies that met the above criteria and contained extractable data on Visual Health Literacy were kept.

The search was conducted in January 2023 by manually searching selected health communication journals (2020–2022). The complete studies selection process has been documented and can be found in the attachments.

3.3 Data Extraction and Synthesis

Data extraction after (Search 3) was performed and extracted according to the Abstract, Keywords, year, study objectives, methods (study design), and visual messages about Covid – 19.

The extracted data were analyzed using a narrative synthesis approach to bring together the findings and draw conclusions from the evidence reviewed. After carrying out a broad search on Visual Literacy and Health Communication, at first and refining until arriving at the results of Visual Literacy Communication; 2) analyze the recommendations that emerge from this set of evidence about and see how Visual Literacy in Health studies is related to the visual context. This review includes 20 studies.

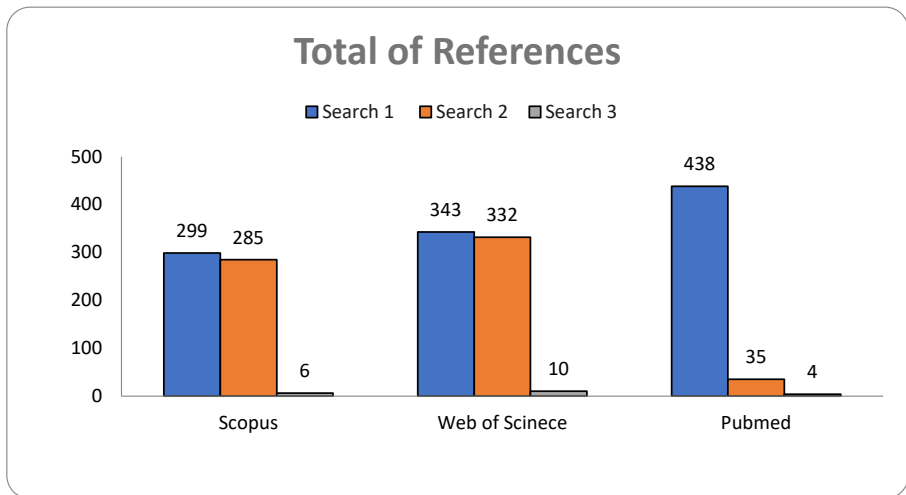
The results on Visual Literacy contribute to the dissemination of visual institutional messages. In several studies, it was relevant to see how the visual is interconnected in public communication and to perceive the most different ways to use it in favor of more effective communication, especially in a communication crisis caused by the covid-19 pandemic.

After searching, the files generated in the different databases were exported to the Mendeley online reference management software, which

was used in the study selection process. The software also allowed reading abstracts and directed to the full text in most cases.

In addition, tables were created for searches (search 03) to analyze abstracts and keywords, including authors and year of publication. The studies selected in the review were evaluated in relation to the following characteristics: year of publication, type of publication, and methodology (study design and how it is related to the visual approach).

Table 2 shows the searches in each database:



Graphic 01 – Total of references per Base of Data

After performing searches 1, 2, and 3 in the PubMed, Scopus, and Web of Science databases, 1,752 references were found. Of these, in Search 01 (1,080), Search 2 (652), and Search 3 (20).

One fact that drew attention is that after applying (Search 2), the PubMed database dropped from 438 results to just 35, while the other databases had a similar number to the first search. On the other hand, the PubMed database had the most results presented in (Search 1).

The gap exists in the production of studies focused on visual literacy, with a focus on health, related to the context of visual communication, especially in a communication crisis caused by the global pandemic.

For the record, of the twenty (20) results found (all studies that were selected, can be found in attachments), four (4) titles coincided in the searches in the three databases, which were analyzed more completely,

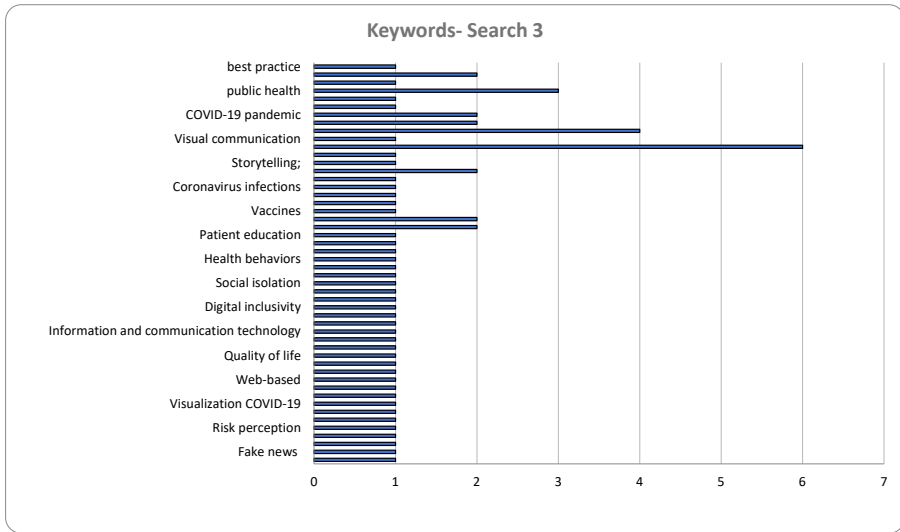
identifying the strategies that were used, considering the visual context:

Title	Author Year
Picture of a pandemic: visual aids in the COVID-19 crisis.	Hamaguchi, R., Nematollahi, S., Minter, D.J. (2020)
COVID ISSUE: Visual Narratives About COVID-19 Improve Message Accessibility, Self-Efficacy, and Health Precautions	Jarreau, P.B., Su, L.Y.-F.Chiang, E.C.-L., Ferguson, M., Algarra, D. (2021)
The Impact of Visual Communication in COVID-19's Prevention and Risk Mitigation	Saraiva, I. Ferreira, C. (2021)
The Datatext: A Multilevel-Discursive Theory for Improved Public Health Data Visualizations	Murray, Dick (2022)

Table 2 – Studies selection

Looking at these four articles that coincided in the searches in the three databases, we can consider that they are inserted in the context of communication and visual literacy focused on health in the period of the Covid-19 pandemic, in which they present visual strategies to convey messages to the population.

Regarding the keywords present in the Abstract, they were carried out only in the results of (Search 3) as part of the analysis process, and the following were found:



Graphic 02 – Keywords of Studies

Considering the keywords, several can be related to the search; It is identified that “Covid-19” appears six times(6), followed by the word “Health Literacy,” which appears four (4); The word Public Health three (3); and data visualization, COVID-19 pandemic, Health communication, visual communication Risk communication, visual risk literacy, appeared twice; The other words had only one appearance.

After analyzing the entire context of the studies presented here, it was possible to identify four relevant messages. Visual Health Literacy:

1) Theoretical recommendations for infographic design based on image schema theory, when designing infographics in public health, visual arguments mutually reinforced by combinations of words, numbers, and images can design more effective communications.

2) Graphic visual elements in health communication during the coronavirus pandemic and Visual narratives are promising tools for Science and Health communication, especially during a pandemic.

3) Using graphics and visual aids is essential to inform the population adequately.

4) Using fotonovelas (visual stories) to promote literacy levels and appeal to a diverse audience.

Considerations

It was found that with the global crisis of Covid-19, the challenge of disseminating visual Public Health recommendations was highlighted.

From the results, it is possible to verify that Health Communication must walk alongside visual communication and be an ally of Public Health.

Materials that combine text with images have gained prominence in improving understanding of health messages during the covid-19 pandemic.

Infographics are commonly used to convey highly complex data to non-subject matter experts. In addition, visual displays are often used to communicate numerical health information according to the results presented.

There are recommendations among the institutional visual campaigns about fake news during Covid-19 related to the European Commission, UNESCO, and WHO.

However, there is a visible gap in the production of studies focused on visual literacy, with a focus on health related to the context of visual communication, especially in a communication crisis caused by the global pandemic.

References

- Hamaguchi, R., Nematollahi, S., Minter, D.J., 2020. Picture of a pandemic: Visual aids in the COVID-19 crisis. *Journal of Public Health (United Kingdom)*, 42(3), pp. 483–485. Available at: [10.1093/pubmed/fdaa080](https://doi.org/10.1093/pubmed/fdaa080).
- Jarreau PB, Su LY-F, Chiang EC-L, Bennett SM, Zhang JS, Ferguson M and Algarra D (2021) COVID ISSUE: Visual Narratives About COVID-19 Improve Message Accessibility, Self-Efficacy, and Health Precautions. *Front. Commun.* 6:712658. d Available at: [i: 10.3389/fcomm.2021.712658](https://doi.org/10.3389/fcomm.2021.712658).
- Murray Dick (2022) The Datatext: A Multilevel-discursive Theory For Improved Public Health Data Visualizations, *Javnost – The Public*, 29:2, 130-146. Available at: [10.1080/13183222.2022.2042785](https://doi.org/10.1080/13183222.2022.2042785).
- Nutbeam, D. (2008). The evolving concept of health literacy. *Social Science & Medicine*.

- Paakkari, L., & Okan, O. (2020). COVID-19: Health literacy is an underestimated problem. *The Lancet Public Health*, 5(5), e249-e250. Available at: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/32302535/>.
- Pubmed. The base of data. Available at <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/>.
- Rudd, R. E. (2013). Health literacy skills of U.S. adults. *American Journal of Health Behavior*, 37(5), 601-611. Available at: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/17931141/>
- Saraiva, I. Ferreira, C., 2022. The Impact of Visual Communication in COVID-19's Prevention and Risk Mitigation. *Springer Series in Design and Innovation*, 12, pp. 433–442. Available at:10.1007/978-3-030-61671-7_41
- Sørensen, K., Van den Broucke, S., Fullam, J., Doyle, G., Pelikan, J., Slonska, Z., & Brand, H. (2012). Health literacy and public health: A systematic review and integration of definitions and models. *BMC Public Health*. Available at: <https://bmcpublichealth.biomedcentral.com/articles/10.1186/1471-2458-12-80>.
- Scopus. The base of data. Available at: <https://www.scopus.com/>
- Web of Science. The base of data. Available at <https://www.webofscience.com/wos/author/search>.

ATTACHMENT

Attachment 01
Studies selection

Scopus, Web of Science and PubMed DOI: 10.1080/13183222.2022.2042785
Title: The Datatext: A Multilevel-discursive Theory for Improved Public Health Data Visualizations
Abstract: <i>In</i> the run up to the COVID-19 lockdown <i>in</i> March 2020, Prime Minister Boris Johnson challenged the British <i>public</i> to “squash the sombrero,” and so save thousands of lives <i>in</i> the event of the pandemic overburdening an already stretched National <i>Health</i> Service. There was a jarring sense of incongruity between this tabloid metaphor, and the minimalist line-graph to which the prime minister was referring. Best practice <i>in</i> infographic design may be well-suited to the <i>communication</i> of data amongst scientists and other literate audiences. But today matters of <i>public health</i> are subject to debate between citizens who are actively engaged <i>in</i> creating and circulating knowledge amongst wider <i>publics</i> with variable levels of <i>literacy</i> . Here a different epistemic approach, and different assumptions about design, are required. When conceiving of the infographic <i>in public health</i> as a multilevel discourse containing <i>visual</i> arguments mutually re-enforced by combinations of words, numbers and images, what I call a datatext (after W.J.T. Mitchell), it may be possible to design more effective <i>communications</i> . <i>In</i> this paper I set out a theoretical approach to infographic design drawing upon image schema theory, as well as conventional best practice. I conclude with recommendations for designing effective datatexts for optimal biocommunicability.
Keywords: best practice; data visualisation; discourse; public health; standards
Authors: Dick, Murray
Year: 2022
Source: Javnost, 29(2), pp. 130–146 Article • <i>Open access</i>

Attachment 02

Studies selection

Scopus, Web of Science and PubMed DOI: 10.1007/978-3-030-61671-7_41
Title: The Impact of Visual Communication in COVID-19's Prevention and Risk Mitigation
Abstract: This study aims to analyse the visual and graphical elements used in health communication during the coronavirus pandemic, with the purpose of identifying its characteristics at a global level and understanding the impact and efficacy of the materials in COVID-19 prevention and risk mitigation. A total of 264 materials have been examined and submitted to a coding system with variables regarding the message and graphic representations in the information presented about coronavirus by the health departments and ministries of ten countries. The results show that health communication should walk alongside visual communication, particularly when communicating risks during public health emergencies once that materials combining both text and pictures have been highlighted as the greatest in improving understanding and comprehension.
Keywords: Coronavirus disease; COVID-19 pandemic; Health communication; Health literacy; Visual communication.
Authors: Saraiva, I. Ferreira, C.
Year: 2021
Source: Springer Series in Design and Innovation, 12, pp. 433–442 Book Chapter

Attachment 03

Studies selection

Scopus, Web of Science and PubMed DOI: 10.3389/fcomm.2021.712658
Title: COVID ISSUE: Visual Narratives about COVID-19 Improve Message Accessibility, Self-Efficacy, and Health Precautions
Abstract: Visual narratives are promising tools for science and health communication, especially for broad audiences in times of public health crisis, such as during the COVID-19 pandemic. In this study, we used the Lifeology illustrated “flashcard” course platform to construct visual narratives about COVID-19, and then assessed their impact on behavioral intentions. We conducted a survey experiment among 1,775 health app users. Participants viewed illustrated (sequential art) courses about: 1) sleep, 2) what COVID-19 is and how to protect oneself, 3) mechanisms of how the virus works in the body and risk factors for severe disease. Each participant viewed one of these courses and then answered questions about their understanding of the course, how much they learned, and their perceptions and behavioral intentions toward COVID-19. Participants generally evaluated “flashcard” courses as easy to understand. Viewing a COVID-19 “flashcard” course was also associated with improved self-efficacy and behavioral intentions toward COVID-19 disease prevention as compared to viewing a “flashcard” course about sleep science. Our findings support the use of visual narratives to improve health literacy and provide individuals with the capacity to act on health information that they may know of but find difficult to process or apply to their daily lives.
Keywords: COVID-19; public engagement; storytelling; visual communication; visual narratives.
Authors: Jarreau, P.B., Su, L.Y.-F., Chiang, E.C.-L., Ferguson, M., Algarra, D.
Year: 2021
Source: <i>Frontiers in Communication</i> , 6, article number 12658 Article • <i>Open access</i>

Attachment 04

Studies selection

Scopus 06 DOI: 10.1093/pubmed/fdaa080
Title: Picture of a pandemic: Visual aids in the COVID-19 crisis
Abstract: As a global crisis, COVID-19 has underscored the challenge of disseminating evidence-based public health recommendations amidst a rapidly evolving, often uncensored information ecosystem—one fueled in part by an unprecedented degree of connected afforded through social media. In this piece, we explore an underdiscussed intersection between the visual arts and public health, focusing on the use of validated infographics and other forms of visual communication to rapidly disseminate accurate public health information during the COVID-19 pandemic. We illustrate our arguments through our own experience in creating a validated infographic for patients, now disseminated through social media and other outlets across the world in nearly 20 translations. Visual communication offers a creative and practical medium to bridge critical health literacy gaps, empower diverse patient communities through evidence-based information and facilitate public health advocacy during this pandemic and the ‘new normal’ that lies ahead.
Keywords: COVID-19; Health literacy; Patient education; Social media; Visual aid
Authors: Hamaguchi, R., Nematollahi, S., Minter, D.J.
Year: 2020
Source: Journal of Public Health (United Kingdom), 42(3), pp. 483–485 Article • <i>Open access</i> .

Attachment 05**All studies that were selected | Scopus**

Dick, Murray, 2022. The Datatext: A Multilevel-discursive Theory for Improved Public Health Data Visualizations. <i>Javnost</i> , 29(2), pp. 130–146. DOI: 10.1080/13183222.2022.2042785.
Saraiva, I. Ferreira, C., 2022. The Impact of Visual Communication in COVID-19's Prevention and Risk Mitigation. <i>Springer Series in Design and Innovation</i> , 12, pp. 433–442. DOI: 10.1007/978-3-030-61671-7_41.
Jarreau, P.B., Su, L.Y.-F.Chiang, E.C.-L., Ferguson, M., Algarra, D., 2021. COVID ISSUE: Visual Narratives about COVID-19 Improve Message Accessibility, Self-Efficacy, and Health Precautions. <i>Frontiers in Communication</i> , 6, article number 12658. DOI: 10.3389/fcomm.2021.712658.
Palmeiro-Silva, Y.K., Weinstein-Oppenheimer, C., Henríquez-Roldán, C.F., Bangdiwala, S.I., 2021. Statistical literacy and risk communication for COVID-19 vaccination: A scoping review Literacia estatística e comunicação de risco para a vacinação contra a COVID-19: Revisão de escopo. <i>Revista Pan-americana de Salud Publica/Pan American Journal of Public Health</i> , 45, e108,Review. DOI: 10.26633/RPSP.2021.108
Amidon, T.R., Nielsen, A.C., Pflugfelder, E.H., Richards, D.P., Stephens, S.H., 2021. Visual Risk Literacy in “Flatten the Curve” COVID-19 Visualizations. <i>Journal of Business and Technical Communication</i> , 35(1), pp. 101–109. DOI: 10.1177/1050651920963439.
Hamaguchi, R., Nematollahi, S., Minter, D.J., 2020. Picture of a pandemic: Visual aids in the COVID-19 crisis. <i>Journal of Public Health (United Kingdom)</i> , 42(3), pp. 483–485. DOI: 10.1093/pubmed/fdaa080.

Attachment 06All studies that were selected | **PubMed**

Hamaguchi R, Nematollahi S, Minter DJ., 2020. Picture of a pandemic: visual aids in the COVID-19 crisis. *J Public Health (Oxf)*. 2020 Aug 18;42(3):483-485. DOI: 10.1093/pubmed/fdaa080.

Brar Prayaga R, Prayaga RS, 2020. Mobile Fotonovelas Within a Text Message Outreach: An Innovative Tool to Build Health Literacy and Influence Behaviors in Response to the COVID-19 Pandemic. *JMIR Mhealth Uhealth*. Aug 10;8(8): e19529. DOI: 10.2196/19529.

Ngiam NHW, Yee WQ, Teo N, Yow KS, Soundararajan A, Lim JX, Lim HA, Tey A, Tang KWA, Tham CYX, Tan JPY, Lu SY, Yoon S, Ng KYY, Low LL., 2022. Building Digital Literacy in Older Adults of Low Socioeconomic Status in Singapore (Project Wire Up): Nonrandomized Controlled Trial. *J Med Internet Res* Dec 2;24(12):e40341. DOI: 10.2196/40341.

Jarreau, P.B., Su, L.Y.-F., Chiang, E.C.-L., Ferguson, M., Algarra, D., 2021. COVID ISSUE: Visual Narratives about COVID-19 Improve Message Accessibility, Self-Efficacy, and Health Precautions. *Frontiers in Communication*, 6, article number 12658. DOI: 10.3389/fcomm.2021.712658.

Dick, Murray, 2022. The Datatext: A Multilevel-discursive Theory for Improved Public Health Data Visualizations. *Javnost*, 29(2), pp. 130–146. DOI: 10.1080/13183222.2022.2042785.

Saraiva, I. Ferreira, C., 2022. The Impact of Visual Communication in COVID-19's Prevention and Risk Mitigation. *Springer Series in Design and Innovation*, 12, pp. 433–442. DOI: 10.1007/978-3-030-61671-7_41.

Attachment 07

All studies that were selected | Web of Science

<p>Jarreau, P.B., Su, L.Y.-F., Chiang, E.C.-L., Ferguson, M., Algarra, D., 2021. COVID ISSUE: Visual Narratives about COVID-19 Improve Message Accessibility, Self-Efficacy, and Health Precautions. <i>Frontiers in Communication</i>, 6, article number 12658. DOI: 10.3389/fcomm.2021.712658.</p>
<p>Amidon, T.R., Nielsen, A.C., Pflugfelder, E.H., Richards, D.P., Stephens, S.H., 2021. Visual Risk Literacy in “Flatten the Curve” COVID-19 Visualizations. <i>Journal of Business and Technical Communication</i>, 35(1), pp. 101–109. DOI: 10.1177/1050651920963439.</p>
<p>Saraiva, I. Ferreira, C., 2021. The Impact of Visual Communication in COVID-19’s Prevention and Risk Mitigation. <i>Springer Series in Design and Innovation</i>, 12, pp. 433–442. doi.org/10.3389/fcomm.2021.71 z658.</p>
<p>Li, N and Molder, AL., 2021. Can scientists use simple infographics to convince? Effects of the “flatten the curve” charts on perceptions of and behavioral intentions toward social distancing measures during the COVID-19 pandemic. Volume30. issue7. Page 898-912. PUBLIC UNDERSTANDING OF SCIENCE. DOI: 10.1177/09636625211038719.</p>
<p>Mielicki, MK (Mielicki, Marta K.) [1]; Fitzsimmons, CJ (Fitzsimmons, Charles J.) [2]; Schiller, LK (Schiller, Lauren K.) [3]; Scheibe, D (Scheibe, Dan) [4]; Taber, JM (Taber, Jennifer M.) [4]; Sidney, PG (Sidney, Pooja G.) [5]; Matthews, PG (Matthews, Percival G.) [6]; Waters, EA (Waters, Erika A.) [7]; Coifman, KG (Coifman, Karin G.) [4]; Thompson, CA (Thompson, Clarissa A.), (2022). Number Lines Can Be More Effective at Facilitating Adults’ Performance on Health-Related Ratio Problems Than Risk Ladders and Icon Arrays. <i>JOURNAL OF EXPERIMENTAL PSYCHOLOGY-APPLIED</i>. DOI: 10.1037/xap0000456.</p>
<p>Freeman, ALJ (Freeman, Alexandra L. J.) [1]; Kerr, J (Kerr, John) [1], [2]; Recchia, G (Recchia, Gabriel) [1]; Schneider, CR (Schneider, Claudia R.) [1], [2]; Lawrence, ACE (Lawrence, Alice C. E.) [1]; Finikarides, L (Finikarides, Leila) [1]; Luoni, G (Luoni, Giulia) [1]; Dryhurst, S (Dryhurst, Sarah) [1], [2]; Spiegelhalter, D (Spiegelhalter, David), (2021). Communicating personalized risks from COVID-19: guidelines from an empirical study. <i>ROYAL SOCIETY OPEN SCIENCE</i>. Volume:8. Issue:4. DOI: 10.1098/rsos.201721.</p>
<p>Morejon-Llamas, N (Morejon-Llamas, Noemi), (2020). Disinformation and media literacy from the institutions: the decalogues against fake news. In <i>Revista Internacional De Relaciones Publicas</i>, Issue 20. Vol.10. Pg111-134. DOI: 10.5783/RIRP-20-2020-07-111-134.</p>
<p>Hamaguchi R, Nematollahi S, Minter DJ., 2020. Picture of a pandemic: visual aids in the COVID-19 crisis. <i>J Public Health (Oxf)</i>. 2020 Aug 18;42(3):483-485. DOI: 10.1093/pubmed/fdaa080.</p>
<p>Dick, Murray, 2022. The Datatext: A Multilevel-discursive Theory for Improved Public Health Data Visualizations. <i>Javnost</i>, 29(2), pp. 130–146. DOI: 10.1080/13183222.2022.2042785</p>

Jovens, notícias e cidadania digital: (des)conexões numa sociedade profundamente digitalizada

Margarida Maneta

margarida.maneta@ulusofona.pt

Maria José Brites

maria.jose.brites@ulusofona.pt

Teresa Sofia Castro

teresa.sofia.castro@ulusofona.pt

Universidade Lusófona, CICANT

Resumo

Este artigo pretende explorar e debater resultados do projeto YouNDigital – Jovens, Notícias e Cidadania Digital (PTDC/COM-OUT/0243/2021). Para o efeito, consideramos a revisão sistemática de literatura levada a cabo nas bases de dados Web of Science Core Collection e SciELO, incidindo em artigos empíricos publicados entre 2010 e setembro de 2022, com recurso à metodologia PRISMA, e os dados recolhidos num inquérito por questionário online aplicado a jovens. Os resultados da revisão sistemática de literatura permitiram identificar e mapear lacunas teóricas que o projeto pretende colmatar com o trabalho de campo. Nesse seguimento, são apresentados dados relativos ao questionário representativo aplicado pelo mesmo projeto a jovens residentes em Portugal (n=1300), com idades compreendidas entre os 15 e os 24 anos, com o objetivo de responder à lacuna identificada na literatura sobre as dinâmicas de consumo, desconexão e rejeição das notícias por parte do público juvenil.

1. Jovens, notícias e cidadania digital

Ainda que Portugal seja, segundo aponta o Digital News Report (Newman et al., 2022), um dos países no mundo em que mais se confia nas notícias, são reduzidos os estudos que se debruçam sobre a forma como as audiências mais jovens se relacionam com estas, em especial na era digital. Inclusive, vários autores têm vindo a sublinhar a necessidade de compreender melhor os hábitos noticiosos dos jovens (Brites et al., 2017; Meijer, 2007; Silveira & Amaral, 2018).

Entre o declínio do consumo nos meios tradicionais e a reduzida motivação para procurar notícias (Alon-Tirosh & Lemish, 2014), a internet afirma-se como “um dos principais, senão mesmo o principal, espaços de fonte de informação para os jovens” (Torres et al., 2021, p. 119). As redes sociais afiguram-se, assim, como lugares de consumo noticioso, onde o TikTok, de acordo com os dados do Digital News Report (Newman et al., 2022), se começa a destacar como uma das principais redes entre as camadas jovens.

Deste consumo digital resulta uma relação instável com as notícias, caracterizada por “atenção breve”, “fragmentação dos padrões de leitura” e “perda de hierarquia” dos *media* tradicionais (Boczkowski et al., 2018, p. 3534).

O ambiente digital, marcado pela contínua e rápida mudança, pelo excesso de informação e por desordens informativas, traz novos desafios à relação entre os jovens e as notícias, especialmente se considerada a ameaça que estes elementos constituem para o sistema democrático. Informações falsas, *deep fakes* e discursos de ódio potenciam a falta de credibilidade associada ao jornalismo (Cardoso et al., 2023). Em Portugal, apesar da preocupação com a legitimidade da informação, os mecanismos de desinformação beneficiam da “ativa participação dos utilizadores das redes sociais” (Cardoso et al., 2020). Este panorama coloca adversidades acrescidas ao exercício da cidadania, no qual os *media* têm uma importância determinante (Brites, 2013).

Os estudos desenvolvidos no escopo científico português reforçam a literatura internacional, concluindo que o acompanhamento das notícias se revela maioritariamente acidental, não resultando da procura pelos tópicos (Silveira & Amaral, 2018). Além de aspetos ligados ao consumo

de notícias, este artigo pretende recuperar o que referem Brites e Ponte: “não basta olhar para o consumo, também é necessário olhar para o não-consumo” (Brites & Ponte, 2018, p. 412) para melhor compreender as dinâmicas entre os jovens e as notícias e as implicações destas no exercício da cidadania.

Muitos cidadãos europeus não acompanham as notícias e muito pouco se sabe sobre o que isso significa para a democracia. No que diz respeito à não utilização de notícias, pouco se sabe sobre os contextos, as opções e as inter-relações democráticas e cívicas numa sociedade com dados.

Historicamente, existe um conjunto de conhecimentos mais significativo e consistente sobre a sobrevivência e a produção da indústria noticiosa (Swart et al., 2022) do que sobre o consumo de notícias. O evitamento de notícias é ainda menos considerado (Ohme et al., 2022). Os estudos sobre a rejeição de notícias só vieram a ser alvo de atenção nos últimos anos (Skovsgaard & Andersen, 2020). Razões como desencanto face às notícias tradicionais, desconfiança quanto às notícias, dificuldades em entender as notícias, fadiga de notícias ou desconforto quanto a lidar com notícias negativas são repetidamente identificadas na literatura, principalmente em pesquisas que normalmente se afastam do ponto de vista dos estudos de consumo de notícias e que também apontam contextos de evitação (Brites & Ponte, 2018; Castro et al., 2022; Newman et al., 2017; Newman et al., 2019; Newman et al., 2016; Newman et al., 2022), como acontece com o relatório do Reuters Institute nos últimos seis anos.

Recentemente, depois de uma retoma do consumo de notícias durante os primeiros tempos da pandemia (OFCOM, 9 de Abril de 2020), a situação rapidamente regressou às tendências habituais, que apontam para comportamentos da esfera da rejeição ou da opção por evitar notícias – com implicações cívicas – por cansaço e excesso de notícias tristes (Moeller, 1999; Newman et al., 2022), políticas e/ou relacionadas com a COVID-19 (Newman et al., 2022), destacando-se, particularmente entre os mais jovens, ações como o “*coronablocking*” (Vandenplas et al., 2021, p. 2197).

A pandemia deu azo a reflexões sobre o consumo de notícias e a evitação de experiências de “*doomscrolling*” (Ytre-Arne & Moe, 2021, p.

1739), que são o reverso da mesma moeda. Ytre-Arne e Moe (2021) consideram que as práticas de rejeição e de consumo de notícias podem estar ligadas e que o mesmo utilizador pode alternar entre elas.

Neste seguimento, podemos vir a considerar consumo e rejeição como uma das facetas de uma mesma questão, que, por isso mesmo, levantam imensas questões sobre o ponto de vista da educação para os *media*. No centro desta discussão está também a emergência de (re)pensar a definição da educação para os *media* numa perspetiva crítica e diversificada face a diversos contextos e públicos (Neag et al., 2022). Este debate torna-se central, se quisermos pensar em estratégias e políticas públicas adequadas e situadas (UNESCO, 2006).

1.1. O projeto YouNDigital

O projeto Jovens, Notícias e Cidadania Digital – YouNDigital¹ (PTDC/COM-OUT/0243/2021), financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia e a decorrer na Universidade Lusófona, CICANT, procura compreender a dinâmica entre os jovens, as notícias e a cidadania digital, tendo como enquadramento uma sociedade fortemente digitalizada. O trabalho desenvolvido assenta nos interesses e nas necessidades das camadas juvenis (15–24 anos), como também nos processos de socialização para o consumo de notícias.

Este projeto é particularmente pertinente e original se se considerarem a) os desafios que se colocam ao exercício da cidadania, reconfigurados e impulsionados pelo digital; b) os escassos estudos sobre jovens e notícias, especialmente os que incluem uma ampla diversidade de contextos – dos mais recorrentes na literatura aos menos representados.

2. Desenho metodológico

Este projeto de investigação procura responder à seguinte pergunta: *Como é que a geração nascida na era digital se relaciona na atualidade com as notícias?*

Para capturar esta dimensão, optou-se por recorrer a uma revisão sistemática de literatura; e, de forma a complementar o mapeamento daí

¹ Disponível em <https://youndigital.com/>.

resultante, e a obter um conhecimento detalhado da realidade portuguesa, decidiu-se pela aplicação de um questionário online a 1300 jovens residentes em Portugal, com idades compreendidas entre os 15 e os 24 anos.

Esta secção procura descrever a aplicação dos dois métodos, explicitando, em segunda instância, o modo como estes se complementam.

Revisão sistemática de literatura

As revisões sistemáticas de literatura permitem sistematizar “o estado do conhecimento de um campo, a partir do qual futuras prioridades de pesquisa podem ser identificadas” (Page et al., 2021, p. 1). A metodologia PRISMA (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analysis), versão 2020, contempla três etapas principais – identificação, triagem e inclusão –, assentes num conjunto de orientações para auxiliar a realização de revisões sistemáticas de literatura e reforçar o processo de transparência e clareza destas (Gottinger et al., 2020).

A pesquisa foi conduzida nas bases de dados Web of Science Core Collection e SciELO, tendo como filtro temporal janeiro de 2010 a setembro de 2022. A utilização destas bases de dados interdisciplinares possibilitou uma pesquisa² diversificada, com várias geografias e vários contextos linguísticos. Para o efeito, recorreu-se a categorias e palavras-chave escritas em inglês, já que todas as bases de dados tinham informação básica de seleção em inglês (título e resumo).

Na fase de identificação foram selecionados 5475 artigos científicos, com referências a autor(es), ano de publicação, título do artigo, resumo, palavras-chave, revista, tipo de documento (artigo ou capítulo de livro), áreas de pesquisa, língua, contagem de citações, país, ISBN/ISSN, DOI ou link URL e data de exportação (Brites et al., 2022a).

² A partir das categorias fixas (Young people OR Young adult* OR Youth OR Adolescent* OR Teen* OR Juvenile OR Child*) e das palavras de pesquisa (“news*”; “journalism”; “media” AND “digital” AND “citizenship”; “media” AND “civic culture”; “media” AND “civic engagement”; “media” AND “civic participation”; “digital generation”; “content creator”; “content production”; “citizen-journalism”; “producers” or “produsage”; “dark participation”; “views of the world”; “media information”; “content consumption”; “disinformation”; “deep fake”; “echo chamber*”), recorreu-se a operadores booleanos, como os parêntesis () e o operador de truncagem asterisco *, para relacionar os conceitos.

A fase seguinte – triagem – engloba duas etapas, como previsto nas diretrizes PRISMA: i) triagem a partir de leitura de título e resumo e ii) triagem a partir da leitura integral dos artigos que resultam da triagem anterior. Da triagem a partir do título e do resumo dos artigos, assente nos objetivos, nas questões de pesquisa e nos critérios de inclusão ou exclusão pré-definidos, resultaram 1192 artigos que passaram para a fase seguinte de leitura integral. Destes 462 artigos compõem a amostra final da base de dados apoiada na revisão sistemática de literatura com diretrizes PRISMA.

A elegibilidade dos artigos foi delimitada por critérios de inclusão e exclusão. Assim, foram incluídos os artigos que a) fossem de carácter empírico; b) estivessem escritos em inglês, português ou espanhol e com resumo disponível. Excluíram-se, por consequência, os estritamente teóricos e que não apresentavam resumo ou que estavam redigidos noutra língua que não as anteriormente enunciadas, pela impossibilidade de serem lidos pela equipa. Entre os artigos não considerados para a amostra encontram-se também os que não correspondem às perguntas de pesquisa do projeto, nomeadamente os que estão relacionados com i) bullying e cyberbullying; ii) mediação parental; iii) produção de notícias e comunicação de saúde; iv) representações dos jovens nos *media*; e v) publicidade.

Esta revisão sistemática da literatura permitiu obter um conhecimento detalhado da literatura publicada entre 2010 e setembro de 2022, ajudando a construir um quadro teórico sobre a produção científica dos últimos dez anos relacionada com o foco deste projeto e ainda sobre os *gaps* teóricos na investigação relativa a jovens, notícias e cidadania digital.

Este artigo guia-se sobretudo pelas lacunas identificadas, olhando em particular para o caso de *Avoidances and resistances*. Numa base de dados de 462 artigos, apenas 14 se podem agrupar dentro deste tópico. Em resposta, e procurando a complementaridade entre os métodos aplicados ao longo do projeto, o questionário foi desenhado tendo por base investigações anteriores sobre audiências jovens e o mapeamento resultante da revisão sistemática de literatura. Assim, com base nos resultados dessa revisão e com o objetivo de colmatar uma lacuna na literatura, inquiriram-se os jovens sobre os motivos que os levam a resistir a acompanhar as notícias ou a desconectarem-se destas.

Questionário a jovens (15-24) residentes em Portugal

O questionário foi aplicado online, entre janeiro e março de 2023, por uma empresa especializada e certificada para o efeito. De seguida, a mesma empresa anonimizou as respostas obtidas, garantindo que estas seriam representativas por género e região (NUTS II).

O guião foi desenhado e validado pela equipa do projeto, seguindo-se a aplicação de um pré-teste (n=15). Esta fase permitiu aferir a clareza da linguagem utilizada e o tempo de resposta estimado.

Como referido anteriormente, o questionário foi aplicado a 1300 jovens residentes em Portugal, com idades compreendidas entre os 15 e os 24 anos, com 2,7% de margem de erro. A preferência pelo formato online justificou-se i) pela facilidade e pelo tempo de aplicação; ii) pela possibilidade de chegar a mais inquiridos; e iii) pela situação pandémica.

Todos os jovens inquiridos preencheram previamente o consentimento informado, onde lhes foi assegurada a possibilidade de desistir, se assim entendessem e sem qualquer prejuízo, bem como o anonimato e a confidencialidade das respostas, e tendo ainda sido sublinhada a importância da participação voluntária e esclarecida. Além disso, disponibilizaram-se, além dos e-mails das investigadoras responsáveis pelo projeto, os contactos do ILIND – Instituto Lusófono de Investigação e Desenvolvimento, que aprovou esta investigação, o que assegurou o cumprimento dos requisitos éticos da investigação com jovens (Brites et al., 2022b).

O questionário continha questões fechadas e abertas. Após recolher alguns dados de cariz sociodemográfico, dividia-se em cinco grandes secções: i) práticas e usos; ii) comportamentos e perspetivas sobre o mundo; iii) hábitos de consumo; iv) influenciadores: família, estabelecimento de ensino, amigos e outras pessoas; e v) perceções e atitudes. Na construção do guião, a equipa preocupou-se, em particular, com a utilização moderada do conceito “notícias”, de forma a evitar respostas pré-concebidas.

Os dados foram posteriormente tratados com recurso ao programa estatístico SPSS.

3. Resultados e discussão

De seguida, destacam-se alguns resultados da aplicação do questionário representativo a nível nacional. Ainda que os dados sejam preliminares nesta fase, análises mais aprofundadas serão realizadas no futuro. No entanto, há tendências entre as camadas mais jovens que emergem.

3.1. Desconexão face às notícias

Optou-se por uma escala de Likert para perceber qual a proporção de jovens que, no contexto português, não consome notícias e evidenciar por que motivos isto acontece. As afirmações com as quais os 1300 jovens podiam concordar ou discordar tiveram por base investigações anteriores neste escopo, em particular Newman et al. (2022), Schrøder (2016) e Meijer (2007).

Seguindo a matriz de análise assinada por Schrøder (2016), os resultados serão agrupados entre motivos, para evitar o consumo de notícias e o uso inadvertido.

Motivo	Discordo totalmente		Discordo		Não concordo nem discordo		Concordo		Concordo totalmente		Não quero responder	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Estão contra as minhas visões sobre o mundo	190	15.1	349	27.8	412	32.8	224	17.8	81	6.5	44	3.4
Têm um impacto negativo na minha vida e nos meus estados de espírito	186	14.8	318	25.3	333	26.5	302	24.0	120	9.5	41	3.2
Estão maioritariamente relacionadas com assuntos aborrecidos (como por exemplo assuntos políticos)	178	14.1	291	23.1	349	27.7	337	26.7	106	8.4	39	3.0
Sinto que as pessoas jovens não aparecem nas notícias	117	9.3	317	25.2	384	30.6	346	27.5	93	7.4	43	3.3
São difíceis de entender	189	15.1	460	36.6	349	27.8	193	15.4	65	5.2	44	3.4

Têm pouca/nenhuma utilidade para mim	275	21.9	427	34.0	300	23.9	182	14.5	71	5.7	45	3.5
São tendenciosas	77	6.1	197	15.7	407	32.4	422	33.6	154	12.3	43	3.3
Sei o suficiente através de conversas com familiares e amigos	190	15.1	411	32.7	332	26.4	241	19.2	83	6.6	43	3.3
Sei o suficiente através de influenciadores digitais	344	27.4	412	32.8	275	21.9	162	12.9	64	5.1	43	3.3
Sei o suficiente através dos rodapés nos telejornais e/ou a ouvir rádio no carro	213	16.9	389	30.9	357	28.4	238	18.9	61	4.9	42	3.2

Tabela 1. Questão: Assinalar o grau de concordância relativamente à questão – Evito consumir notícias porque... População total = 1300

Considerar as notícias como tendenciosas (33,6%) e não se sentirem representados nem ouvidos (27,5%) estão entre as razões mais frequentes para evitar as notícias, seguidas da sua associação a assuntos aborrecidos (26,7%). Entre os dados da amostra é também de sublinhar a correlação entre as notícias e o despertar de sentimentos negativos (24%), em consonância com o que é apresentado mais adiante na Tabela 3. No entanto, é de evidenciar que, apesar destes resultados, grande parte dos jovens considera que as notícias não são difíceis de entender (36,6%) e têm utilidade (34%).

Entre o uso inadvertido, ler rodapés de telejornais e/ou ouvir rádio em viagens de carro (18,9%), bem como conversar com familiares e amigos (19,2%), constitui-se, para estes jovens, como suficiente para saber o que se passa ao seu redor – o que permite destacar, por um lado, que o consumo é breve e acidental, e, por outro, que não resulta necessariamente da procura pelas notícias, mas como consequência da interação com os outros.

Esta possibilidade de saberem das notícias, por exemplo, através de familiares é também uma das justificações para se desconectarem destas, como identificado na tabela anterior. E é, inclusivamente, com os familiares e os amigos que os jovens residentes em Portugal optam por falar e debater os tópicos que marcam a atualidade, como apresentado no próximo ponto.

3.2. Os influenciadores para o consumo de notícias

No que respeita a pessoas que os jovens consideram influentes na relação que têm com as notícias, destacam-se em primeiro lugar as pessoas amigas da mesma idade (49%), seguidas da mãe/figura materna (48,2%) e do pai/figura paterna (43,6%), que estão entre o núcleo próximo e mais frequente para falar ou debater assuntos. O destaque da figura materna nestas respostas, ao contrário do que a literatura tem vindo a sugerir, merecerá uma análise mais cuidada no futuro.

Pessoa de Referência	População Total (N = 1300)	
	n	%
Pai ou figura paterna	567	43.6
Mãe ou figura materna	627	48.2
Irmãos	321	24.7
Avós	176	13.5
Pessoas amigas da minha idade	637	49.0
Pessoas amigas mais velhas	298	22.9
Professores	148	11.4
Influenciadores digitais	40	3.1
Outras pessoas	35	2.7
Não responde	136	10.5

Tabela 2. Questão: Habitualmente falo e debato, face a face, com alguém sobre os assuntos que marcam a atualidade: (Assinalar todos os que se aplicarem). População total = 1300

3.3. Perceções sobre as notícias

No que diz respeito às perceções dos inquiridos, estes consideraram que a maioria das notícias é triste (45,6%) e assustadora (35,6%). Os sentimentos negativos prevalecem sobre os positivos, sendo o adjetivo mais vezes selecionado nestes últimos, ainda que de forma reduzida, confiante (15,1%).

Adjetivos	População Total (N = 1300)	
	n	%
Aborrecida	325	25.0
Assustadora	463	35.6
Desinteressante	316	24.3
Triste	593	45.6
Divertida	93	7.2
Alegre	68	5.2
Confiante	196	15.1
Fixe	101	7.8
Não responde	84	6.5

*Tabela 3. Questão: Acho que a maioria das notícias é (Assinalar no máximo três opções).
População total = 1300*

Perspetivas futuras

Esta análise ainda exploratória dos dados aponta para uma complexidade de perspetivas que raras vezes têm sido trabalhadas na investigação, que, por sua vez, se tem focado mais no consumo de notícias do que nos processos de rejeição. Neste sentido, os dados sugerem a pertinência deste projeto, e a necessidade de valorizar e compreender estas dinâmicas de consumo e rejeição que se revelam de forma dialética e acabam por fazer parte da forma como os indivíduos se relacionam com as notícias – e, por consequência, com o mundo, considerando, em particular, as populações mais jovens.

Nos resultados destaca-se, ainda, que os jovens residentes em Portugal reportam uma associação de notícias a sentimentos maioritariamente negativos: consideram-nas tristes e assustadoras, com tendência para se revelarem tendenciosas ou pouco representativas dos seus pensamentos e perspetivas do mundo.

Este contexto coloca desafios acrescidos e complexos aos estudos sobre os *media* e o jornalismo, como também aos estudos sobre a educação para os *media*. A relação ambivalente que os cidadãos têm com as notícias não se compadece com leituras lineares sobre essas opções e levanta questionamentos sobre quais os programas de educação para os *media* mais adequados para a promoção de um pensamento crítico sobre o mundo que nos rodeia, tendo em conta este e outros desafios atuais.

O olhar atento sobre as esferas de rejeição de notícias permite traçar um quadro mais completo sobre a relação das audiências jovens com estas. Neste caso, no contexto português, os dados que aqui se realçam servem como o mote à reflexão para as políticas públicas, tópico que guiou o congresso de literacia em que este artigo se insere.

Referências

- Alon-Tirosh, M. & Lemish, D. (2014). If i was making the news: what do children want from news? *Participations: Journal of Audiences and Reception Studies*, 11(1), 108–129.
- Brites, M. J. (2013). Os jovens e a cidadania: a relevância do espaço mediático. *Caleidoscópio*, 10, 177–188.
- Brites, M. J., Ponte, C. & Menezes, I. (2017). Youth talking about news and civic daily life. *Journal of Youth Studies*, 20(3), 398–412. <https://doi.org/10.1080/13676261.2016.1241862>.
- Brites, M. J. & Ponte, C. (2018). Reasons and circumstances that lead to the non- use of media by young people and their families. *Comunicação e Sociedade*, 34, 411–429. [https://doi.org/10.17231/comsoc.34\(2018\).2956](https://doi.org/10.17231/comsoc.34(2018).2956).
- Brites, M. J., Castro, T. S, Martins, M., Amaral I., Sousa, C. & Maneta, M. (2022a). *YouNDigital – Enquadramento teórico e futuras linhas de pesquisa*. Universidade Lusófona, CICANT.
- Brites, M. J., Castro, T. S., Martins, M., Leote de Carvalho, M. J., Silveira, P., Oliveira, A. Amaral, I. & Sousa, C. (2022b). *YouNDigital ethical guidelines*. Lusófona University, CICANT.
- Boczkowski, P. J., Mitchelstein, E. & Matassi, M. (2018). “News comes across when I’m in a moment of leisure”: Understanding the practices of incidental news consumption on social media. *New Media and Society*, 20(10), 3523–3539. <https://doi.org/10.1177/1461444817750396>.

- Cardoso, G., Baldi, V., Paisana, M., Couraceiro, P., Vasconcelos, A., Crespo, M. & Margato, D. (2023). *O impacto da desinformação na indústria dos media em Portugal e Espanha*. Obercom. https://obercom.pt/wp-content/uploads/2023/05/Impacto_desinformacao_Industria-media_FINAL_26-Maio.pdf.
- Cardoso, G., Paisana, M. & Pinto-Marinho, A. (2020). *Digital News Report 2020 – Portugal*. Obercom. https://obercom.pt/wp-content/uploads/2020/06/DNR_PT_2020_19Jun.pdf.
- Castro, L., Strömbäck, J., Esser, F., Van Aelst, P., de Vreese, C., Aalberg, T., Cardenal, A. S., Corbu, N., Hopmann, D. N., Koc-Michalska, K., Matthes, J., Schemer, C., Sheafer, T., Splendore, S., Stanyer, J., Stępińska, A., Štětka, V., & Theocharis, Y. (2022). Navigating high-choice European political information environments: A comparative analysis of news user profiles and political knowledge. *The International Journal of Press/Politics*, 27(4), 827–859. <https://doi.org/10.1177/19401612211012572>.
- Gottinger, A., Ladu, L. & Quitzow, R. (2020). Studying the transition towards a circular bioeconomy—a systematic literature review on transition studies and existing barriers. *Sustainability*, 12(21), 1–25. <https://doi.org/10.3390/su12218990>.
- Meijer, I. (2007). The paradox of popularity: How young people experience the news. *Journalism Studies*, 8(1), 96–116. 10.1080/14616700601056874.
- Moeller, S. D. (1999). *Compassion fatigue: How the media sell disease, famine, war and death*. Routledge.
- Neag, A., Bozdağ, Ç. & Leurs, K. (2022). *Media literacy education for diverse societies*. Oxford University Press.
- Newman, N., Fletcher, R., Kalogeropoulos, A., Levy, D. A. L. & Nielsen, R. K. (2017). *Reuters Institute Digital News Report 2017*. Reuters Institute. https://reutersinstitute.politics.ox.ac.uk/sites/default/files/Digital%20News%20Report%202017%20web_0.pdf.
- Newman, N., Fletcher, R., Kalogeropoulos, A., & Nielsen, R. K. (2019). *Reuters Institute Digital News Report 2019*. Reuters Institute. https://reutersinstitute.politics.ox.ac.uk/sites/default/files/inline-files/DNR_2019_FINAL.pdf.
- Newman, N., Fletcher, R., Levy, D. A. L., & Nielsen, R. K. (2016). *Reuters Institute Digital News Report 2016*. Reuters Institute. R. I. f. t. s. o. Journalism.
- Newman, N., Fletcher, R., Robertson, C. T., Eddy, K., & Nielsen, R. K. (2022). *Digital News Report 2022*. Reuters Institute. <https://reutersinstitute.politics.ox.ac.uk/digital-news-report/2022>.
- Ofcom. (2020, 9 de abril). *Covid-19 news and information: consumption and attitudes: Results from week one of Ofcom's online survey*. Ofcom. <https://>

- www.ofcom.org.uk/__data/assets/pdf_file/0031/193747/covid-19-news-consumption-week-one-findings.pdf.
- Ohme, J., Araujo, T., Zarouali, B. & de Vreese, C. H. (2022). Frequencies, drivers, and solutions to news non-attendance: Investigating differences between low news usage and news (topic) avoidance with conversational agents. *Journalism Studies*, 23(12), 1510–1530. <https://doi.org/10.1080/1461670X.2022.2102533>.
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S. & Moher, D. (2021) *The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews*. doi: 10.1136/bmj.n7.
- Schröder, K. C. & BlachØrsten, M. (2016). *The nature of news avoidance in a digital world – Digital news report 2016*. Reuters Institute. <https://www.digitalnewsreport.org/essays/2016/nature-news-avoidance-digital-world/>.
- Silva, M. T. (Coord.). Gonçalves, J., Coelho, P. & Brites, M. J. (2021). *Discurso de ódio, jornalismo e participação das audiências: Enquadramento, regulação e boas práticas*. Almedina (Coleção Regulação dos Media).
- Silveira, P. & Amaral, I. (2018). Jovens e práticas de acesso e de consumo de notícias nos media sociais. *Estudos em Comunicação*, 1(26), 261–280. [10.20287/ec.n26.v1.a15](https://doi.org/10.20287/ec.n26.v1.a15).
- Skovsgaard, M. & Andersen, K. (2020). Conceptualizing news avoidance: Towards a shared understanding of different causes and potential solutions. *Journalism Studies*, 21(4), 459–476. <https://doi.org/10.1080/1461670X.2019.1686410>.
- Swart, J., Groot Kormelink, T., Costera Meijer, I. & Broersma, M. (2022). Advancing a radical audience turn in journalism. Fundamental dilemmas for journalism studies. *Digital Journalism*, 10(1), 8–22. <https://doi.org/10.1080/21670811.2021.2024764>.
- UNESCO. (2006). *Education for all: Literacy for life*. <https://en.unesco.org/gem-report/report/2006/literacy-life>.
- Vandenplas, R., Truyens, P., Vis, S. & Picone, I. (2021). Tuning out the news. A cross-media perspective on news avoidance practices of young news users in Flanders during the COVID-19 pandemic. *Journalism Studies*, 22(16), 2197–2217. <https://doi.org/10.1080/1461670X.2021.1990788>.
- Ytre-Arne, B. & Moe, H. (2021). Doomscrolling, monitoring and avoiding: News use in COVID-19 pandemic lockdown. *Journalism Studies*, 22(13), 1739–1755. <https://doi.org/10.1080/1461670X.2021.1952475>.

Notícias da guerra. Literacia mediática da informação televisiva

Maria Manuel Bastos
mmbastos@erc.pt

Vanda Calado
vanda.calado@erc.pt

Entidade Reguladora para a Comunicação Social (ERC)

Resumo

Partindo de deliberações da Entidade Reguladora para a Comunicação Social (ERC), adotadas em 2022 e 2023, sobre notícias relativas à guerra na Ucrânia, transmitidas em serviços televisivos nacionais, em que foram utilizados conteúdos retirados de plataformas digitais que se vieram a revelar falsos, descontextualizados ou manipulados, este artigo propõe-se elencar os problemas identificados pelo Regulador e refletir sobre as ferramentas de literacia mediática que contribuam para garantir o rigor informativo da cobertura jornalística.

Introdução

A disseminação de conteúdos falsos é sempre prejudicial para os públicos. Quando tais conteúdos são transmitidos em órgãos de comunicação social ditos tradicionais é traída a legítima expectativa de credibilidade que os mesmos têm, com efeitos nefastos para o jornalismo.

Em concreto, no presente artigo¹ pretendemos refletir sobre a utilização, na cobertura jornalística da guerra na Ucrânia, de conteúdos

¹ O presente artigo vincula apenas as suas autoras, e não a ERC, embora reflita as posições que constam de deliberações adotadas pelo Conselho Regulador da ERC, as quais são públicas e constam do sítio eletrónico da instituição.

retirados de redes sociais e de outras plataformas digitais que se vieram a revelar falsos, descontextualizados ou manipulados, e que foram alvo de pronúncia da ERC.

Os casos em apreço revelam, de um certo modo, uma aceitação acrítica pelos órgãos de comunicação social de conteúdos difundidos na internet, impondo-se, portanto, uma reflexão sobre as ferramentas de literacia mediática que podem ajudar o trabalho jornalístico em contexto de guerra, de forma a garantir que os órgãos de comunicação social assegurem o rigor informativo e se posicionem como portos seguros do combate à desinformação.

Assim, propomo-nos elencar os problemas identificados pela ERC e refletir sobre as ferramentas que garantam o rigor informativo da cobertura jornalística.

1. Metodologia

Para efeitos do presente artigo, considerou-se relevante, por um lado, identificar a intervenção da ERC no que diz respeito à cobertura informativa da guerra na Ucrânia, e, por outro, olhar em detalhe para os casos em que o Regulador se pronunciou sobre a cobertura jornalística em que se recorreu a conteúdos retirados de redes sociais e de outras plataformas digitais e que foram alvo de denúncias por parte dos cidadãos junto da ERC.

O *corpus* de análise foi delimitado ao período temporal de um ano, compreendido entre fevereiro de 2022, quando se dá o início da guerra na Ucrânia, e fevereiro de 2023, tendo por referência as datas de emissão ou publicação dos conteúdos informativos sobre a guerra.

Definidas as balizas temporais, recorreu-se ao repositório de deliberações da ERC, realizando pesquisas com as palavras-chave “guerra” e “Ucrânia”.

A pesquisa no repositório foi definida de forma a incluir conteúdos transmitidos em órgãos de comunicação social portugueses: televisão, rádio e imprensa (em papel e nas edições eletrônicas).

A análise ao *corpus* recolhido suscitou, desde logo, uma observação importante: enquanto um conjunto de deliberações remetia para

problemáticas do jornalismo ditas tradicionais – violência das imagens, não-identificação ou não-diversificação das fontes de informação, etc. –, um outro conjunto revelava aspetos que remetiam para novas formas de comunicação, onde as plataformas digitais se assumem como importantes “alimentadores” da informação dos meios de comunicação lineares.

Pelo que, pretendendo compreender em maior profundidade esta interação, foram selecionadas as deliberações que questionaram a utilização de conteúdos digitais em conteúdos jornalísticos transmitidos em meios de comunicação tradicionais, como a televisão linear.

2. Resultados

2.1. Análise do *corpus*

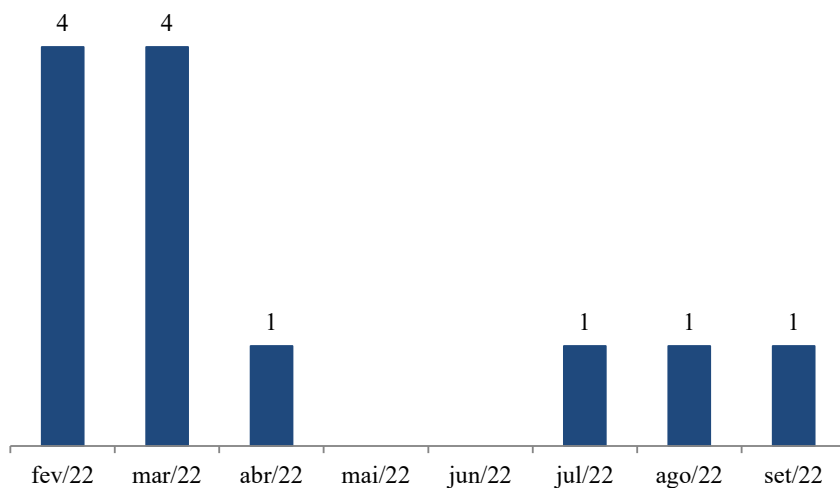
A pesquisa realizada através do repositório da ERC identificou 12 deliberações² relacionadas com a cobertura jornalística da guerra na Ucrânia.

Refira-se que entraram na ERC participações de cidadãos sobre a guerra que não deram origem a deliberações, mas antes a meras informações internas, ou que suscitaram a Diretiva que se abordará mais à frente.

Observa-se, a partir da Fig. 1, que a maior parte das denúncias que deram origem àquelas deliberações respeita a conteúdos emitidos e publicados nos primeiros dois meses da guerra, fevereiro e março de 2022, sendo que, a partir dessa altura, decaem as exposições que chegam ao Regulador.

² ERC/2022/173 (CONTJOR-TV); ERC/2022/178 (CONTJOR-I); ERC/2022/190 (CONTJOR-TV); ERC/2022/215 (CONTJOR-TV); ERC/2022/248 (CONTJOR-TV); ERC/2022/282 (CONTJOR-TV); ERC/2022/319 (CONTJOR-TV); ERC/2022/345 (CONTJOR-TV); ERC/2022/346 (CONTJOR-TV); ERC/2023/6 (CONTJOR-TV); ERC/2023/21 (CONTJOR-TV); ERC/2023/47 (CONTJOR-NET)

Fig. 1 – Deliberações da ERC sobre conteúdos jornalísticos relacionados com a guerra na Ucrânia transmitidos/publicados entre fevereiro de 2022 e fevereiro de 2023



Deste conjunto de deliberações, a grande maioria (10) refere-se a conteúdos produzidos por operadores de televisão, enquanto duas deliberações se debruçam sobre conteúdos publicados na imprensa (um jornal em papel e uma publicação periódica digital).

Contudo, em quatro dos casos referentes a operadores de televisão, as denúncias identificam notícias escritas nos seus sítios eletrónicos.

Assim sendo, no total, oito deliberações respeitam a conteúdos audiovisuais, e quatro a notícias escritas.

Atentando aos conteúdos produzidos por operadores televisivos (em formato audiovisual e em formato escrito), seis dizem respeito a canais temáticos informativos e quatro a canais generalistas.

2.2. O caso específico da Diretiva 2022/1, para a cobertura informativa televisiva de guerras e conflitos armados³

Importa também referir que, durante o primeiro semestre de 2022, a ERC recebeu várias participações de cidadãos sobre a cobertura

³ Disponível em: <https://www.erc.pt/document.php?id=OTcwNjMyN2EtNDc5ZS00ZWU5LWE4ZTctNjIxMGQ1MTg2OTdm>

jornalística televisiva da guerra que visavam a cobertura informativa na televisão de uma forma genérica, sem identificarem conteúdos específicos.

Considerando o volume destas denúncias, bem como os aspetos comuns que as atravessavam, o Regulador considerou que o tema era merecedor de uma análise mais transversal e que abarcasse a cobertura jornalística em vários canais de televisão generalistas (RTP1, RTP2, SIC e TVI).

As denúncias assinalavam, sobretudo, a emissão de imagens violentas do conflito, o que remete para os limites à liberdade de programação televisiva, previstos no artigo 27.º da Lei da Televisão e dos Serviços Audiovisuais a Pedido⁴, tendo nomeadamente em vista a proteção do livre desenvolvimento de crianças e jovens.

Assim, foram analisados os serviços noticiosos de horário nobre do dia 4 de abril de 2022, por já ter sido revelado o massacre de Bucha, coincidindo também com o dia em que o presidente da Ucrânia visitou o local, pelo que terá sido um dos dias em que foram divulgadas imagens com maior grau de violência.

Acresce que esse dia corresponde à data em que deu entrada na ERC a primeira participação questionando genericamente a violência das imagens transmitidas na cobertura jornalística da guerra.

Em resultado da análise realizada, destacaram-se como positivas as seguintes preocupações dos serviços de programas televisivos na cobertura jornalística da guerra na Ucrânia:

- a) Em alguns casos, existe uma indicação permanente no ecrã de que os conteúdos veiculam imagens violentas;
- b) Verifica-se que, por regra, os rostos dos cadáveres são ocultados (através de técnicas de distorção de imagem), tornando irreconhecível a sua identidade;
- c) Em alguns casos, os operadores optam por planos distanciados dos corpos, ou por recorrer a algum tratamento de imagem, tornando-a menos perceptível, nomeadamente no que respeita aos ferimentos;

⁴ Aprovada pela Lei n.º 27/2007, de 30 de julho, na sua versão atual.

- d) Constata-se alguma tentativa de diversificar as fontes de informação, com recurso não só a declarações de fontes ucranianas, mas também russas;
- e) Verifica-se alguma prudência na forma como são feitos os relatos, destacando as dúvidas existentes quanto aos factos divulgados;
- f) Há um esforço de contextualização dos acontecimentos, traduzido em alguma variedade de entrevistas e comentários de especialistas;
- g) Em alguns casos, verifica-se que os relatos acautelam o princípio de presunção da inocência na determinação de responsabilidades sobre os atos noticiados.

Por outro lado, o relatório de análise de conteúdo identificou os seguintes pontos que geraram preocupação no Regulador:

- a) Na maioria dos casos não é feita uma advertência prévia à exibição dos conteúdos sobre o seu cariz violento;
- b) Há imagens violentas que são sucessivamente exibidas, seja na mesma peça, seja em outras peças do mesmo noticiário, sem que se justifique a sua necessidade para a compreensão do acontecimento;
- c) Verifica-se, por vezes, a utilização de planos aproximados de partes dos cadáveres (mãos, pés, braços), no meio dos destroços, suscetível de provocar no telespectador uma reação emocional, não se evidenciando a necessidade da utilização destas imagens para a compreensão do acontecimento;
- d) Verifica-se o recurso a ecrã fracionado em que são exibidas imagens violentas, enquanto o jornalista, o comentador ou o entrevistado prestam declarações, sem que haja a devida advertência prévia, não sendo tais imagens necessárias à compreensão das declarações, até porque muitas vezes já foram exibidas previamente;
- e) Por regra, não são indicadas as datas das imagens exibidas, o que pode comprometer as exigências de rigor informativo por inexistir informação manifesta sobre se as mesmas se referem aos acontecimentos relatados, ocorridos nesse dia, ou a acontecimentos ocorridos em momento anterior;

- f) Por regra, não é também indicada a origem das imagens, não sendo possível perceber se são imagens recolhidas pelos próprios órgãos de comunicação social ou por agências de notícias ou facultadas por outras fontes de informação, o que pode igualmente comprometer o rigor informativo;
- g) Observa-se com alguma frequência a exibição de declarações de pessoas em manifesta situação de vulnerabilidade emocional sem que a sua identidade seja preservada e sem acautelar o seu direito a viver a dor de forma recatada;
- h) Verifica-se, em alguns casos, que as fontes de informação – por regra, habitantes das zonas afetadas – não são identificadas;
- i) Constata-se que as imagens de arquivo não são identificadas quanto à sua origem, nem datadas;
- j) Quando se trata de imagens de arquivo, verifica-se um menor cuidado em resguardar a identidade das vítimas e os seus ferimentos, bem como em advertir previamente para a violência das imagens.

O conjunto de problemas identificados, atinente ora aos limites à liberdade de programação, ora ao rigor informativo, suscitou a necessidade de dirigir aos órgãos de comunicação social um conjunto de orientações que deviam considerar na cobertura televisiva de guerras e conflitos armados.

Foi assim aprovada, a 24 de agosto de 2022, e após consulta pública aberta à sociedade, a Diretiva 2022/1, para a cobertura informativa televisiva de guerras e conflitos armados.

Refira-se que, de acordo com os Estatutos da ERC⁵, as diretivas genéricas, não tendo carácter vinculativo, destinam-se a incentivar padrões de boas práticas no setor da comunicação social (artigo 63.º dos referidos Estatutos), mecanismo legal que pode ser entendido como uma ferramenta de promoção de literacia mediática junto dos órgãos de comunicação social.

⁵ Lei n.º 53/2005, de 8 de novembro.

2.3. Deliberações sobre conteúdos retirados da internet

Do total de 12 deliberações publicadas pela ERC no período temporal definido, foram identificadas três que colocaram em crise a utilização de conteúdos digitais por parte de operadores televisivos na cobertura jornalística da guerra na Ucrânia. Os três casos foram suscitados por participações de cidadãos⁶.

2.3.1. Deliberação ERC/2022/282 (CONTJOR-TV): CNN Portugal

– Imagens do jogo de vídeo “*War Thunder*”⁷

Na CNN Portugal, no dia em que se iniciou a invasão russa ao território ucraniano (24 de fevereiro de 2022), pelas 4h10m, são transmitidas, por 50 segundos, imagens de mísseis a rasgar o céu.

O jornalista em estúdio faz o seguinte relato sobre as imagens: “É possível ver e ouvir o lançamento destes mísseis. Aqui está, nesta imagem. Quando há também este relato, que está na parte inferior do ecrã, de que o aeroporto de Kiev foi evacuado. Também a Ucrânia, através do Ministro dos Negócios Estrangeiros, confirmou a guerra total. E são imagens de facto impressionantes do início desta invasão, ou deste ataque – utilizando uma expressão que está a ser usada pela Casa Branca –, deste ataque por parte das forças russas ao território ucraniano. Agora vamos ouvir António Guterres, Secretário-geral das Nações Unidas, que está a falar no Conselho de Segurança.”

A peça jornalística não identifica a origem daquelas imagens. O pivô contextualiza-as como correspondendo ao início da invasão da Ucrânia, classificando-as como “impressionantes”.

O visionamento das imagens permitiu verificar que as mesmas são transmitidas como reais, pese embora não correspondam a qualquer ataque russo ocorrido em território ucraniano, não sendo sequer imagens que retratem um acontecimento real, uma vez que foram retiradas de um jogo de computador (*War Thunder*).

⁶ Estamos perante casos específicos e excepcionais, que não são representativos do trabalho desenvolvido pelos operadores de televisão em causa.

⁷ Disponível em: <https://www.erc.pt/document.php?id=MzkyMGQ1NDItNGRmMC00YzRhLTgyMjEtYjkyMjNhZDdiMzkz>

2.3.2. Deliberação ERC/2022/346 (CONTJOR-TV): SIC – “Fantasma de Kiev”, imagens de um simulador de voo⁸

No *Jornal da Noite*, transmitido em simultâneo na SIC e SIC Notícias, no dia 25 de fevereiro de 2022 (segundo dia da guerra), pelas 20h00m, foi exibida uma notícia – com a duração de 15 segundos – sobre um piloto das forças ucranianas, conhecido como o “Fantasma de Kiev”, que alegadamente abatera vários caças russos.

Afirma-se, em voz-off: “E na guerra de propaganda contra o inimigo russo o herói do dia é o Fantasma de Kiev, o piloto da força aérea ucraniana que alegadamente terá abatido vários caças russos nos céus do país.”

São exibidas imagens de um caça em combate a abater um caça inimigo. São ainda exibidos breves instantes de uma imagem de um alegado piloto, dentro do *cockpit*, em pleno voo.

Não há na peça indicação de qualquer fonte de informação ou origem das imagens exibidas.

A análise às imagens transmitidas permitiu verificar que se trata de imagens de um jogo de vídeo de simulador de voo, pelo que a SIC exibiu imagens virtuais como sendo imagens reais do conflito na Ucrânia.

Refira-se ainda que no programa *Polígrafo SIC*, transmitido em 14 de março de 2022, a história do “Fantasma de Kiev” foi desmentida, não tendo sido feita, porém, qualquer referência ao facto de a própria SIC ter transmitido tais imagens.

2.3.3. Deliberação ERC/2022/345 (CONTJOR-TV): RTP – Utilização de imagens de 2014 (em Maidan) como se fossem imagens atuais⁹

No *Telejornal* da RTP1, no dia 1 de março de 2022, pelas 20h20m, foi exibida uma peça sobre a utilização de *cocktails Molotov* pelos civis ucranianos contra carros de combate russos.

A peça começa por abordar o facto de uma fábrica de cervejas se ter convertido em fábrica de *cocktails Molotov*. É entrevistado um civil que se dedicou a produzir esta arma na referida fábrica de cerveja.

⁸ Disponível em: <https://www.erc.pt/document.php?id=NzI3ZTdkNzktMjgzZi00NjEyLWE5YzUtNjgwMmJjNDQyZjZi>

⁹ Disponível em: <https://www.erc.pt/document.php?id=ZDA1YjE5NmItMmFhNy00NDRmLWFjNjEtNWM1ZTYyYmIwY2Vl>.

É depois relatado pelo enviado especial da RTP na Ucrânia, enquanto segura um *cocktail Molotov* produzido por civis: “Um tanque parece invencível quando entra numa cidade, mas ao entrar nas ruas esta é de facto a arma que os civis têm. Um *cocktail Molotov* (...). E é assim que os civis estão a combater os tanques russos aqui na Ucrânia, e há na internet muitos vídeos que mostram isso mesmo. É o caso deste vídeo, aparentemente gravado por um telemóvel em Kiev.”

São de seguida exibidas imagens de vídeo de carros de combate a serem abatidos através de bombardeamentos de civis com *cocktails Molotov*, com a duração de 40 segundos.

A análise às imagens transmitidas permitiu verificar que as mesmas se encontram publicadas na plataforma de partilha de vídeos do Youtube há vários anos, datando de 2014¹⁰, e representam os protestos de Maidan, não o atual conflito.

3. Discussão

3.1. Análise das deliberações: o que argumentam os operadores de televisão?

As três deliberações em análise mostram que, se os conteúdos exibidos naqueles três serviços noticiosos têm características parecidas – conteúdos retirados de plataformas digitais, sendo dois de videojogos e um outro real, mas este de 2014 e não de 2022 –, também as respostas que os operadores remeteram à ERC apresentam linhas de argumentação idênticas.

Por um lado, os serviços de programas televisivos reconhecem o erro, mas defendem que não foi intencional e que não houve qualquer intenção de desinformação:

- a) A CNN Portugal reconhece que o vídeo não é real e que, portanto, não deveria ter sido exibido. Adianta que foi usado sem consciência da sua génese artificial. Defende ainda que “não há ali

¹⁰ Disponível em: https://www.youtube.com/watch?app=desktop&v=9PNMsBpAFjU&feature=youtu.be&has_verified=1.

desinformação, porque a informação está correta, a guerra começou ali, o vídeo tem menos de um minuto, não é reutilizado. Não há nenhuma vontade de querer enganar o espectador, para podermos ser os primeiros a mostrar ou a dar uma notícia que não fosse verdade. O vídeo foi usado pela CNN Portugal uma única instância, apenas durante 50 segundos, às 4h11 da madrugada, não voltando a ser emitido, não é sensacional, nem implausível, nem incharacterístico, nem caricato”.

- b) A SIC reconhece que as imagens vieram a revelar-se não reais, mas que, “aquando da elaboração da peça, foram respeitados os deveres” jornalísticos. Argumenta também “que a notícia foi transmitida de forma dubitativa, como sendo algo que tem sido veiculado ao longo do dia, e não como algo já confirmado”. Refere que é sobejamente conhecido o desafio que as *fake news* e a desinformação têm representado e que a ERC não pode ignorar estas dificuldades.

Por outro lado, os operadores televisivos argumentam que havia fontes confiáveis a partilhar aquelas imagens, bem como outros órgãos de comunicação social credíveis a cair no mesmo erro:

- a) A CNN Portugal alega que o vídeo foi utilizado como se fosse real por outros órgãos de comunicação social internacionais, como a RAI¹¹. Uma testemunha indicada pela CNN Portugal (ouvida na ERC) esclareceu que as imagens em concreto chegaram por via de uma fonte que geralmente usavam, a NEXTA¹², que é uma fonte independente com sede na Polónia. Não tendo a ERC colocado em causa a veracidade dessa informação, importa dizer, porém, que aquelas imagens se encontram no Youtube, com a indicação de que são provenientes de um jogo de vídeo.
- b) A SIC alega que a informação sobre o “Fantasma de Kiev” foi difundida nas redes sociais, por várias contas ucranianas, assim

¹¹ Radiotelevisione Italiana Spa, é o serviço de programas televisivo público de Itália.

¹² A NEXTA é um distribuidor de conteúdos informativos bielorrusso para várias plataformas.

como por órgãos informativos tidos por fidedignos. Ou seja, havia vários elementos que conferiam credibilidade à notícia.

Os operadores televisivos argumentam também com o facto de se estar no início da guerra, o que aumentou a dificuldade de garantir a veracidade da informação:

- a) A CNN Portugal destaca que o vídeo foi transmitido de madrugada, num momento complexo, marcado por factos informativos de enorme relevo e importância jornalística, e a sua redação, à data¹³, não estava dimensionada para tratar, a essa hora da madrugada, notícias dessa magnitude.
- b) A SIC sublinha que a peça foi transmitida no segundo dia de conflito, numa altura em que a informação era, na verdade, escassa, sendo grande parte da mesma divulgada através de redes sociais.
- c) A RTP recorda “também que o jornalista (...) se encontrava num teatro de guerra, com acesso muito limitado a meios que lhe permitissem averiguar com certeza absoluta todo o contexto subjacente a essas imagens”.

Outro argumento apresentado pelos operadores televisivos prende-se com o facto de o vídeo não ser, em si, notícia, defendendo que a imagem televisiva é instrumental ou acessória ao relato jornalístico:

- a) A CNN Portugal sustenta que o vídeo é um elemento visual de corroboração das demais fontes disponíveis. Acrescenta que a sua exibição não distorceu o retrato da realidade factual, uma vez que efetivamente a Ucrânia havia sido invadida.
- b) A RTP faz uma distinção entre imagens-notícia e imagens meramente ilustrativas. Defende que “nem todas as imagens são notícia”. É frequente que a imagem seja mera ilustração de uma notícia”.

3.2. Análise das deliberações: qual foi a apreciação da ERC?

Na ponderação feita pela ERC foi sinalizado o seguinte conjunto de elementos atinentes ao rigor informativo:

¹³ A CNN Portugal tinha iniciado a emissão dois meses antes do início da guerra.

3.2.1. Importância de recorrer a fontes idóneas e de as identificar corretamente

A primeira conclusão emanada dos casos em análise remete para a identificação das fontes de informação. Considera a ERC que a verificação da origem das imagens deve assumir especial importância, sendo essencial garantir a adequação da sua localização espacial e temporal. Nos três casos, as imagens transmitidas não são identificadas quanto à sua origem.

No caso dos *cocktails Molotov*, ainda que o pivô da RTP, na frase final da sua intervenção, manifeste alguma dúvida quanto à origem do vídeo, observa-se que as imagens, com uma duração de cerca de 40 segundos, surgem na sequência do relato sobre a atual produção de *cocktails Molotov*, que se transformam na “arma que os civis têm”. Ou seja, o telespectador fará a leitura de que são imagens atuais e que retratam o relato do pivô.

Nesta peça da RTP, o pivô refere que as imagens provêm da internet e foram aparentemente gravadas por telemóvel, em Kiev. Sobre este facto, a ERC considerou que a referência de que uma informação ou imagem provém da internet pouco esclarece e dificilmente pode ser considerada como uma indicação da fonte de informação. A internet alberga incontáveis recursos informativos, em diferentes plataformas, com fiabilidades distintas. Perante a vastidão da internet, a garantia do rigor informativo exige a identificação concreta da origem da informação.

Por outro lado, importa referir que esta preocupação de indicar onde foi “encontrada” a imagem potencia um maior cuidado na forma como se seleciona a informação, uma vez que obrigará a um juízo crítico sobre a sua credibilidade. No limite, e tal como é destacado na Deliberação da ERC, afirmar em televisão que determinada informação “provém da internet” equivale a dizer que “se ouviu no café”, o que nunca será admissível num relato jornalístico rigoroso e isento.

Já o caso da SIC revela a importância de assegurar, na cobertura noticiosa de guerras e conflitos armados, a idoneidade das fontes de informação oficiais e não oficiais, de forma a não veicular conteúdos de desinformação e propaganda. A SIC, na sua resposta à ERC, refere que aquelas imagens foram partilhadas por várias fontes ucranianas. Do mesmo modo, também o pivô refere que está em curso “uma guerra de

propaganda”. Porém, observa-se que o foco desta notícia “não é a existência de propaganda – circunstância expectável numa guerra –, mas antes o facto de aparentemente existir um piloto aviador ucraniano apelidado de ‘Fantasma de Kiev’ que já abateu 7 caças russos. Assim, a SIC acaba por aderir à propaganda ucraniana” (cfr. Deliberação ERC/2022/346).

Reconhece-se que o início de uma guerra representa uma expectável incerteza sobre o decorrer dos acontecimentos. Todavia, a urgência de transmitir informações não deverá atropelar a necessidade de aferir a credibilidade da informação.

3.2.2. As imagens não são acessórias

A segunda conclusão que preencheu as pronúncias da ERC é a de que a imagem em movimento é efetivamente um elemento distintivo da comunicação televisiva face a outros meios de comunicação social, mas é igualmente uma importante fonte de informação noticiosa.

Os conteúdos audiovisuais que acompanham as notícias não são, nem assim poderão ser vistos, como meros acessórios do relato.

Uma imagem irreal, ainda que acompanhada de um relato jornalístico rigoroso, consubstancia uma grave falha de rigor informativo, induzindo os telespectadores em erro, e podendo ser uma manifestação de desinformação.

No caso da RTP, se a peça em causa pretendia descrever a utilização de *cocktails Molotov* na guerra na Ucrânia em março de 2022, a transmissão de imagens (não identificadas) de um acontecimento que ocorreu há oito anos denota uma grave falha de rigor informativo, induzindo os telespectadores em erro.

Mesmo que se admita que há imagens, em televisão, que são acessórias ao relato jornalístico, verifica-se que, no caso em apreço, o vídeo transmitido na peça não é “meramente ilustrativo”, sendo antes a própria estória jornalística.

Ora, o dever de rigor informativo, ao qual se encontra vinculada a informação televisiva, impõe a verificação da autenticidade das imagens exibidas, pelo que importava confirmar se as mesmas reproduziam realmente o atual conflito, sob pena de a sua exibição configurar uma forma de desinformação.

É essencial que, no ambiente atual em que prolifera a desinformação, os *media* noticiosos ditos tradicionais garantam uma informação rigorosa e pugnem por alcançar a máxima credibilidade junto do público.

3.2.3. Importância de resistir a transmitir informação que não está confirmada

Considera-se que uma notícia deve basear-se na máxima certeza factual possível, pelo que o estilo dubitativo deve ser a exceção e não a norma. Perante as dúvidas existentes quanto à veracidade dos factos e das imagens, deverá haver uma reflexão sobre a pertinência de contar aquela estória.

Veja-se que, no caso da notícia transmitida pela SIC, a agência Reuters¹⁴, no próprio dia 25 de fevereiro de 2022, tinha publicado uma peça dando conta de que aquelas imagens eram falsas. Assim, estaria ao alcance da SIC, através da verificação que deve caracterizar a regular prossecução do rigor informativo, aferir que se tratava de imagens de um simulador de jogo, e não de imagens reais. Neste caso, concluiu a ERC que, ao invés de recorrer a um tom dubitativo, o operador televisivo deveria ter optado por não transmitir a peça, aguardando até conseguir confirmar as suas dúvidas.

O dever de rigor informativo impõe a verificação da autenticidade das imagens exibidas, de forma a detetar, no caso concreto, imagens virtuais manipuladas digitalmente, revelando-se necessário e essencial um especial cuidado na utilização de imagens retiradas de redes sociais ou de outras plataformas digitais.

Quanto à CNN Portugal, importa dizer que, “não obstante a relevância da imagem para a comunicação televisiva, parece certo que a inexistência de imagens que ilustrem de forma adequada e rigorosa o relato jornalístico nunca poderá legitimar a utilização de imagens falsas, que induzam os telespectadores em erro” (cfr. Deliberação ERC/2022/282).

Os primeiros dias da guerra na Ucrânia foram marcados por emotividade e urgência em transmitir informação, o que potenciou o recurso a fontes poucos credíveis ou a adesão (não consciente) a formas de propaganda.

¹⁴ Disponível em: <https://www.reuters.com/article/factcheck-animation-ukrainianjet-idUSL1N2V035G>.

A ERC reiterou ser essencial que, no ambiente actual, em que prolifera a desinformação, os *media* noticiosos ditos tradicionais garantam uma informação rigorosa e pugnem por alcançar a máxima credibilidade junto do público, devendo “posicionar-se como portos seguros onde se encontra informação de qualidade” (cfr. Deliberação ERC/2022/346).

3.2.4. Importância de corrigir a informação incorreta que veiculam

Da análise aos casos em apreço resultou também uma reflexão sobre as ferramentas de autorregulação à disposição dos órgãos de comunicação social.

Tais mecanismos, que correspondem a uma atuação de natureza proativa, podem destinar-se, designadamente, a corrigir os erros ocorridos. A atuação através dos mecanismos de autorregulação constitui uma boa e meritória prática jornalística em respeito pelo rigor informativo, ou por demais direitos que possam estar em causa.

Nos casos concretos, observou-se que a CNN Portugal verificou, posteriormente, que aquelas imagens correspondiam a imagens de um jogo de computador; porém, não procedeu à devida retificação da sua notícia.

Já a SIC fez uso desta ferramenta ao seu dispor. Todavia, concluiu-se que não o fez de forma eficiente (como se descreveu acima), já que a correção surgiu num momento temporal bastante distanciado da notícia original, após 20 dias, no *Polígrafo SIC*. Além disso, não aproveitou a oportunidade para referir que aquelas imagens tinham também sido transmitidas naquele canal, pelo que, na verdade, não procedeu à devida retificação da sua notícia.

3.3. Considerações finais

A ERC, enquanto organismo competente para regular a atividade dos órgãos de comunicação social portugueses, tem, entre os seus objetivos de regulação, assegurar que a informação se pautar por critérios de exigência e rigor, bem como garantir que esta reflita a pluralidade de correntes de opinião (designadamente, por via das alíneas a) e d) do artigo 7.º, da alínea e) do artigo 8.º, e da alínea a) do n.º 3 do artigo 24.º dos seus Estatutos).

Concomitantemente, a Lei da Televisão e dos Serviços Audiovisuais a Pedido atribui à ERC competências sobre a evolução em matéria de literacia mediática em Portugal (cfr. artigo 93.º-A).

Nesta medida, importa referir que, no âmbito das várias competências da ERC, a sua atuação regulatória também se estende à promoção de ferramentas de literacia mediática junto dos órgãos de comunicação social sujeitos a regulação.

Os casos aqui em análise foram suscitados por exposições de cidadãos junto do Regulador, as quais refletem uma leitura crítica, exigente e informada por parte do público relativamente ao papel que desempenha a informação televisiva em contexto de guerra.

Em reação às preocupações manifestadas pelos telespectadores, as três deliberações e a Diretiva acima referidas põem em evidência os eventuais riscos que se colocam ao nível do rigor informativo no contexto da interseção entre meios de comunicação social ditos tradicionais e as plataformas digitais. Em resultado, a atuação da ERC pode constituir-se como um mecanismo que promove e estimula a utilização crítica dos recursos informativos por parte dos órgãos de comunicação social portugueses – neste caso concreto, no âmbito da cobertura jornalística da guerra na Ucrânia.

O recurso a informações disponíveis nas redes sociais e noutras plataformas digitais enquanto fontes de informação da cobertura jornalística televisiva revelou, nos casos em análise, opções editoriais passíveis de comprometer o rigor informativo.

A primeira opção editorial que emanou da análise realizada aponta para a nãoidentificação, ou para uma identificação insuficiente, da origem e do tempo dos conteúdos exibidos.

Em segundo lugar, verificou-se que, devido às características do meio televisivo, mais dependente de imagens, sobretudo em movimento, estas são, em alguns casos, vistas pelos órgãos de comunicação social como meros acessórios ilustrativos, e não como um elemento informativo em si.

A terceira opção editorial identificada refere-se à urgência de preencher espaços noticiosos cada vez mais longos com notícias “ao minuto”, observando-se deficiências ao nível da confirmação da informação, o que coloca em crise a idoneidade e a atualidade da informação veiculada.

Por último, a análise permitiu verificar que, nestes casos em particular, os operadores de televisão resistem a assumir perante o público as falhas de rigor informativo em que incorreram, desvalorizando os mecanismos de autorregulação de que dispõem.

Perante o cenário apurado, e tendo em conta o trabalho realizado pela ERC, propomos as seguintes ferramentas, que visam contribuir para a promoção da literacia mediática junto dos órgãos de comunicação social televisivos, com vista a assegurar a exatidão e o rigor da informação:

- a) Diversificar as fontes de informação, verificar a sua credibilidade e contextualizar os acontecimentos;
- b) Distinguir conteúdos em direto de conteúdos em diferido, identificando claramente a exibição de uns e de outros;
- c) Identificar no ecrã as datas, os locais e a origem das imagens exibidas, inclusive as de arquivo, de forma a não induzir falsas percepções nos telespectadores e a cumprir as exigências de rigor informativo no que toca à identificação das fontes de informação;
- d) Manifestar, perante os telespectadores, as incertezas ou as indeterminações em causa, evitando a veiculação de factos não confirmados e de propaganda das partes em conflito;
- e) Assegurar a idoneidade e a atualidade de imagens ou discursos provenientes de fontes de informação oficiais e não oficiais, de forma a não veicular conteúdos de desinformação;
- f) Verificar e identificar adequadamente a origem dos conteúdos fornecidos por cidadãos ou obtidos através de plataformas digitais;
- g) Ponderar o efetivo valor informativo de imagens fornecidas por cidadãos ou obtidas através de plataformas digitais.

Em resumo, este artigo elenca deveres “clássicos” do jornalismo, aplicáveis a todos os contextos noticiosos, mas que encontram novos desafios num contexto de guerra e numa paisagem mediática onde os conteúdos digitais são, cada vez mais, fontes alimentadoras da informação veiculada pelos *media* tradicionais.

Os casos analisados pela ERC revelaram, de certo modo, uma aceitação acrítica pelos órgãos de comunicação social de conteúdos difundidos

na internet, pelo que se procurou sistematizar e propor ferramentas de literacia mediática que podem ajudar o trabalho jornalístico em contexto de guerra, nos quais que é necessário gerir informação muito dispersa e ciclos noticiosos “ao minuto”, de forma a garantir que os órgãos de comunicação social assegurem o rigor informativo e se posicionem como portos seguros do combate à desinformação.

Para uma estratégia nacional de literacia mediática: diagnóstico e aprendizagem a partir dos casos irlandês e inglês

Teresa Maia e Carmo

teresa.maia.carmo@ulusofona.pt

Universidade Lusófona / CICANT / CIAC

RESUMO

O conceito de Literacia Mediática (LM), multifacetado por natureza, está na moda. Está, também, longe de estar estabilizado. Pelo contrário: com a pandemia emergiram novos desafios que, além de colocarem a LM no centro das preocupações sociais, como uma espécie de “bala de prata” (Livingstone, 2021) contra a desinformação de vários tipos (covid, Brexit) e contextos (países exportadores de desinformação, política, económica e sanitária), vieram acrescentar novas leituras ao conceito.

Nesta curta intervenção, propomos como contributo para uma “Estratégia Nacional Integrada e Abrangente para a Literacia Mediática”: um breve diagnóstico, enquadrador; algumas propostas, a montante – como a revisão da legislação de base do setor (a Lei de Imprensa data de 1999), que permita distinguir de forma clara a informação jornalística, produzida de forma profissional, confiável e regulada, de toda a abundante outra – e a jusante – como um diagnóstico académica e tecnicamente credível do estado das competências e das necessidades em matéria de LM do país; e a revisão crítica de boas práticas internacionais de políticas públicas na matéria, com destaque para as dos reguladores da Irlanda e do Reino Unido.

Palavras-chave: literacia mediática; MIL; literacia mediática e informacional; políticas públicas; lei de Imprensa; BAI; OFCOM; legislação comunicação social.

Introdução

Não existe ainda em Portugal uma política pública, estruturada, para a Literacia Mediática (LM). No decurso deste Congresso foi, em boa hora, anunciada pelo Ministro da Cultura, Pedro Adão e Silva, a criação de um Plano Nacional para a LM, integrado no Plano Nacional de Leitura – algo que tardava e que constava do programa do Governo para a área da Comunicação Social “como forma de contrariar o défice no acesso, consulta e leitura de conteúdos informativos de imprensa, e promover o combate à desinformação e à divulgação de conteúdos falsos, junto da população, com especial enfoque na população em idade escolar” (Programa do XXIII Governo Constitucional, 2022, p. 179).

Sustenta-se tal intenção no racional de amplo consenso que o documento explicita da seguinte forma: “A proliferação de novas formas de consumo de conteúdos comunicacionais torna ainda mais relevante o papel dos órgãos de comunicação social na proteção de valores socialmente partilhados e na prestação de informação rigorosa. Importa por isso garantir, antes de mais, o acesso dos cidadãos aos meios de comunicação eletrónica e a uma ampla oferta de serviços de comunicação social” (Programa do XXIII Governo Constitucional, 2022, p. 178). A ideia, benévola, urgente, não apresenta, no entanto, quaisquer medidas ou diretrizes concretas.

O conceito de Literacia Mediática, multifacetado por natureza, está na moda. Está, também, longe de estar estabilizado (Cardoso et al., 2023, pp. 7–18). Pelo contrário: com a pandemia emergiram novos desafios, que, além de colocarem a LM no centro das preocupações sociais, como uma espécie de “bala de prata” (Livingstone, 2018) contra a desinformação de vários tipos (COVID, movimentos antivacinas) e contextos (países exportadores de desinformação política, económica e sanitária), vieram acrescentar novas leituras ao conceito.

A literatura mais recente aponta para um entendimento da LM como uma competência transversal a todo o processo educativo que se concretiza ao longo da vida do ser humano, e uma componente de base para a qualificação dos cidadãos (UNESCO, 2022). Ou seja, uma ferramenta para desenvolver o pensamento crítico como forma de acesso vital à cidadania ativa, alinhada com os valores democráticos da sociedade em que vivemos. De forma sucinta, aponte-se que o caminho percorrido,

sobretudo para corresponder às exigências do digital, já originou uma mutação/um alargamento do próprio conceito de LM para outro, mais aberto, de Literacia dos *Media* e da Informação (LMI, MIL em inglês), no âmbito da qual sobressai em particular a definição operacionalizada pela UNESCO (2021). Esse conceito pretende superar abordagens provenientes de campos de estudo distintos (mais tecnológicas ou mais comunicacionais, mais focadas na informação ou no entretenimento).

Chamando à colação as semanas mais importantes quanto à LM do ano transato, é de sublinhar o que contêm os seus títulos em comum: *Nurturing trust: A media and information literacy imperative* (UNESCO, Global Media and Information Literacy Week, 2022) e *Media literacy in times of crisis – Promoting trust and cohesion* (European Media Literacy Week, 2022). Porque é disto que se trata no presente momento: confiança e coesão. No tempo em que algoritmos se tornaram os editores do real, fragmentando-o e polarizando a eito, vale a pena recordar Umberto Eco, quando discorria, premonitório, sobre “a guerrilha da falsificação” (Eco, 1984), colocando o dedo na vulnerabilidade dos sistemas organizadores da democracia.

Muitos anos depois, constata-se que a investigação sobre desinformação sublinha sempre o seu enraizamento na História. Manipulações, boatos e mentiras descaradas não são de hoje (recorde-se a histórica encenação por Orson Welles de *Guerra dos Mundos*, de H. G. Wells, em 1938, sobre a invasão marciana, que espalhou o pânico... real). Mas a facilidade e a rapidez com que se propagam, sim: é recente e poderosa.

O fenómeno da proliferação de “notícias falsas” – um oxímoro que carece de constante desconstrução – emerge como o sintoma de uma patologia social enquadrada na crise do processo comunicativo fundador da esfera pública (Habermas, 1989). Bennett e Pfetsch (2018) dissecam a criação de “bolhas” informativas em que o narcisismo digital (ou simples caos existencial?) se oferece como matéria para todo o tipo de manipulações e realidades paralelas *online*, que polarizam as sociedades contemporâneas, com reflexos sociais e políticos relevantes.

A fragmentação de públicos decorre, também, da crise do jornalismo provocada pelas dinâmicas implacáveis da digitalização (Fengler & Speck, 2019). Um modelo de negócio em crise, crise essa com muitas causas, desde a autodestruição da credibilidade da profissão ao esquema predatório das grandes plataformas tecnológicas que sugam o mercado

da publicidade de forma sofisticada nas franjas de uma regulação tímida, mas com vontade de mudança (Martens et al., 2018), suscitou importantes desenvolvimentos no contexto europeu.

Contexto europeu

A partir da diretiva AVMSD (CE 2018/1808, CE 2020), Diretiva dos Serviços de Comunicação Social Audiovisual – um marco legislativo nesta matéria –, é relevante elencar algumas das mais significativas alterações do quadro regulatório institucional. A saber: a entrada em vigor, em 2022, do (reforçado) Código de Conduta da União Europeia sobre Desinformação (2022); o Regulamento dos Serviços Digitais (DSA, 2022); o Regulamento dos Mercados Digitais (DMA, 2022). Todas estas mudanças se esperam decisivas, quando aplicadas por todos os Estados-membros, ao recaírem sobre as plataformas *online*, especialmente as plataformas de partilha de vídeo (PPV). De acordo com Martins, “nos anos seguintes à aprovação da Diretiva, a transposição ocorreu a ritmos diferenciados nos vários estados-membros. Diferenciadas foram também as estratégias adotadas nesse processo” (Martins, 2022, pp. 26–31). Delas se destacam as seguintes:

- Em França foi criada a Arcom – *Autorité de Régulation de la Communication Audiovisuelle et Numérique*, que resultou da fusão entre o CSA – *Conseil Supérieur de l’Audiovisuel* e a Hadopi – *Haute Autorité pour la Difusion des Oeuvres et la Protection des Droits sur Internet*.
- Na República da Irlanda, acaba de ser criado um regulador, a *Media Commission*, que irá suceder à BAI – *Broadcasting Authority of Ireland*. Esta reforma enquadra-se na nova legislação, a *Online Safety and Media Regulation Bill*.
- No Reino Unido, em 2020 o OFCOM recebeu novas competências na regulação das PPV e foi designado regulador do digital.
- Na Alemanha, em 2020 todos os estados federais ratificaram o Novo Tratado de *Media* Interestadual, que implementou a Diretiva AVMS e passou a incluir no enquadramento regulatório os intermediários de *media*. O objetivo desta revisão foi contribuir para a

modernização da paisagem mediática e garantir a adequação do quadro legislativo alemão à evolução dos *media* digitais.

Passos a dar: a montante...

De acordo com a perspetiva de Frau-Meigs (2019) “a solução a longo prazo continua a ser a *educação*, especialmente a Literacia dos *Media* e da Informação, de modo a criar resiliência e incentivar o pensamento crítico no público em geral. A LMI pode constituir-se como o melhor filtro contra as notícias falsas, fornecendo ferramentas para refutar a mal informação, e chamando, simultaneamente, a atenção para todas as oportunidades e benefícios da «Sociedade da Informação» para o conhecimento e para a democracia”.

Contudo, se pensarmos na Educação para os *Media*, aqui entendida como área-processo, conforme formulação de Buckingham (2003), i.e., “o conjunto de atividades desenvolvidas no sentido de preparar os cidadãos para a interação com os *media*”, é credível que docentes que não leem jornais por hábito, que desconhecem os mínimos enquadramentos da profissão de jornalista ou da produção de informação profissional e regulada, consigam ensinar os seus discentes acerca dos mil matizes que distinguem a boa da má informação (passe o simplismo da adjetivação)?

Os guias de despistagem para desconstruir a desinformação apresentam-se assim:



Fonte: Deco Proteste

Figura 1. Fonte: Deco Proteste

E desde logo o primeiro item (“pesquise a fonte”) coloca problemas, diretamente ligados à literacia mediática – ou à falta dela. Pois se existem sites de aparência “segura” que enganam facilmente os incautos e não só... É o caso do *Bombeiros 24*, amplamente sinalizado como produtor de desinformação eficaz, em virtude da semelhança com sites noticiosos – sendo que os primeiros “muitas vezes (...) cobrem-se com uma capa de suposta coragem porque, alegadamente, dizem aquilo que os jornais não têm coragem de dizer” (Mooc Cenjor/Nau, 2022).

Como distinguir conteúdos jornalísticos de não jornalísticos? (Pena, 2018). Lembremos estes casos: “ERC certificou como jornalístico um site de propaganda que não tem qualquer jornalista”, referindo-se à publicação Notícias Viriato (Ferreira, 2020); ou da composição fotográfica destinada a exemplificar a facilidade com que se cria e dissemina conteúdo falso, com a líder do Bloco de Esquerda, Catarina Martins, ostentando um relógio de marca de valor exorbitante (Vilarinho Pires, 2028), que acabou por ser amplamente partilhada... como suposto facto.

A verdade é que todo o edifício legislativo da Comunicação Social português se presta a estes equívocos, e, na realidade, a ERC (Entidade Reguladora para a Comunicação Social) registou estes e outros sites pois era o que a legislação convidava a fazer, dada a sua (tremenda, perigosa) desatualização. A Lei de Imprensa (Lei n.º 2/99, de 13 de janeiro), do milénio passado, contém classificações bizarras (art.º 5.º, art.º 7.º, entre outros) e totalmente fora da realidade, como referir ainda a Alta Autoridade para a Comunicação Social (há quanto tempo existe a ERC, o regulador que a substitui?). O Estatuto do Jornalista (2007) apresenta confusões conceptuais a sanar, desde logo no seu art.º 1.º (a definição de jornalista), em que se afirma que “são considerados jornalistas aqueles que, como ocupação principal, permanente e remunerada, exercem com capacidade editorial funções de pesquisa, recolha, seleção e tratamento de factos, notícias ou opiniões, através de texto, imagem ou som, destinados a divulgação, com fins informativos, pela imprensa, por agência noticiosa, pela rádio, pela televisão ou por qualquer outro meio eletrónico de difusão”. Não seria de acrescentar a “fins informativos” a expressão “de interesse público” ou similar? As plataformas digitais também são informativas, à sua maneira... O art.º 15.º (diretores de informação) não deveria ser repensado? O “sector informativo de um OCS” não

deverá ser dirigido por um profissional do assunto, ou seja, um jornalista? A questão dos “equiparados” é problemática. Se alguém quiser ser diretor/integrar a direção de um OCS sem ser jornalista não deveria ter, quando muito, uma carteira de colaborador? Nunca a de equiparado a jornalista, acreditamos, algo que descaracteriza a profissão e mancha a integridade corporativa desta atividade profissional. Não existem equiparados a médicos, arquitetos, enfermeiros, entre outros, e por boas razões.

A legislação atual não distingue claramente *media* jornalísticos e não jornalísticos. Quando o foco está posto na confiança (para onde todos os especialistas internacionais convergem) urge distinguir claramente o que é jornalismo e o que não é, sob pena de aprofundar o cinismo crescente no ecossistema mediático contemporâneo. Se tudo pode ser mentira, vale tudo o mesmo. Para a implementação de uma política pública de LM consistente urge, pois, a montante, uma revisão/atualização da legislação de base do setor, que permita distinguir de forma clara a informação jornalística, produzida de forma profissional, confiável e regulada, de toda a abundante outra.

... e a jusante

A jusante, é premente a elaboração de um diagnóstico acadêmica e tecnicamente credível do estado das competências e das necessidades em matéria de LM do país – porque já está disponível na área um número significativo de atores, iniciativas, projetos (Comedig, 2022; Cardoso et al., 2023) e bibliografia, do maior interesse, em Portugal e no mundo (Brites et al., 2015; Pinto, 2011; Oliveira & Caetano, 2017). Existe muito trabalho feito e em curso, de grande qualidade, mas disperso.

O estudo “Literacia para os *Media* – Horizontes concetuais e mapeamento de atores e iniciativas em Portugal e no mundo” elenca uma série de iniciativas e projetos oriundos de diferentes entidades e organizações, desde as oficiais às promovidas pela academia, por observatórios ou por meios de comunicação social, entre outros, que desenham um “mapa alargado” dos principais atores envolvidos no panorama atual em Portugal (Cardoso et al., 2023, pp. 19–63).

Não é despicienda a ideia de que a ERC poderia constituir-se como entidade agregadora e pivotal de uma estratégia nacional para a LMI, em articulação com o Plano ora anunciado, à semelhança do que acontece em vários Estados europeus, decorrente do novo enquadramento legislativo do setor. “Em virtude da transposição da diretiva europeia (UE) 2018/1808, transposta em Portugal pela Lei n.º 74/2020 A ERC passa, assim, a estar formalmente incumbida por lei setorial, a prosseguir atividades de Literacia Mediática através da produção de um relatório, a enviar à Comissão Europeia pelo Governo, relativo à evolução das competências em literacia mediática em Portugal, com cadência de triénio, a partir de novembro de 2022 (Lei n.º 74/2020, de 19 de novembro, artigo 93.º-A)” (cf. ERC, Relatório de Regulação de 2020, p. 110). É de toda a justiça referir que o regulador português tem feito, de resto, um excelente trabalho nesta área, infelizmente com escassos recursos e problemas de natureza diversa, como a criação, por deliberação do Conselho Regulador, de uma Unidade de Literacia Mediática, que, por vicissitudes várias, não avançou ainda.

São de destacar, a nível nacional: “a colaboração nos projetos desenvolvidos no âmbito do GILM (Grupo Informal sobre Literacia Mediática), de que a ERC é membro permanente e fundador”, designadamente a participação na organização da 9.ª edição da operação nacional *7 dias com os Media*; a colaboração no desenvolvimento do *LEME – Literacia e Educação para os Media Em Linha*, “um agregador online de diferentes tipos de recursos (atividades, vídeos, imagens, jogos) organizados e apresentados de modo a facilmente servirem de apoio à educação nesta área em diferentes contextos”; ações de consciencialização/sensibilização junto das escolas; ou a “participação no grupo de consulta da Revisão do Referencial de Educação para os *Media*, documento cuja primeira edição data de 2014”. No plano internacional, relevam-se as participações da ERC no *EduMediatest*, “projeto digital de avaliação e treino de competências de literacia mediática para jovens com idades entre os 14 e os 18 anos, cofinanciado pela Comissão Europeia ao abrigo do programa «Media Literacy for All»”, no Grupo de Ação 3 sobre Literacia Mediática (2021) do ERGA (European Regulators Group for Audiovisual Media Services), ou nos encontros da EMIL, a *task force* para a área

da literacia mediática e da informação da EPRA (European Platform of Regulatory Authorities), bem como a participação no único encontro do Grupo de Trabalho de literacia mediática da Plataforma de Países de Reguladores do Mediterrâneo (RIRM – Réseux des Instances de Régulation Méditerranéennes), realizado em 2021 (ERC, Relatório de Regulação de 2021, pp. 133–160). Índices de uma posição abrangente, que apontam a Entidade Reguladora como possível plataforma de vocação congregadora dos atores e das atividades em presença na área.

Esta será uma tarefa desafiante, mas em linha com o contexto europeu, onde um dos sinais mais evidentes do reconhecimento da pertinência da LMI enquanto política pública a desenvolver pelo Estados-membros surgiu por parte da Comissão Europeia, com destaque para a Diretiva 2018/1808 do Parlamento Europeu e do Conselho, de 14 de novembro (op. cit.), recentemente transposta em Portugal pela Lei n.º 74/2020 (“Lei da Televisão”). A literatura mais recente sustenta a perspetiva de que a Diretiva AVMS pode ser o território comum para estabelecer uma política comum entre Estados-membros, ou a oportunidade adequada para o desenvolvimento de uma política de Literacia Mediática consistente (op. cit.). Pese embora a diversidade de abordagens no terreno, o denominador comum de todas elas é que a LM não é um tema que se trabalhe a solo. A crítica aos *media*, à tecnologia e à sua suposta neutralidade, à complexidade do capitalismo digital (Zuboff, 2020), às representações do mundo veiculadas não só a partir do jornalismo, mas também da ficção e do entretenimento, são trilhos que configuram uma LM que vai muito para lá de uma literacia simplesmente funcional e tecnológica.

Urge, assim, a construção de um quadro teórico mais aberto e flexível, capaz de compreender a complexidade das relações entre *media*, educação e democracia (Baptista, 2020). Dele deverá fazer parte a estabilização de um conceito operativo de LM, assim como a revisão crítica de boas práticas internacionais de políticas públicas na matéria, com destaque para as que melhores provas têm dado, como a do Reino Unido (Ofcom) ou a irlandesa (BAI), de que destacamos brevemente alguns pontos fortes.

Irlanda e Reino Unido

Na Irlanda são em número considerável os parceiros-chave de uma rede que se tem provado eficaz.

A BAI (*Broadcasting Authority of Ireland*), reguladora do audiovisual, recentemente incorporada numa nova Comissão (Coimisiún na Meán), desenvolveu em 2016 a primeira política de MIL a nível nacional, articulando-se com a Media Literacy Ireland (MLI), uma rede que agrega e facilita a colaboração entre especialistas, profissionais e organizações, através de *webinars*, conferências e campanhas nacionais. Na Academia, o *Institute of Future Media, Democracy and Society* (FuJo), na Dublin City University, coordena o *Irish EDMO Hub* e tem liderado projetos de investigação e atividades educativas sobre MIL. As Bibliotecas públicas têm tido um papel decisivo, organizando conferências e *workshops* em temas variados de MIL, como a desinformação ou a segurança *online*. “No sector da Educação, apesar de a MIL continuar nas margens dos currículos escolares irlandeses existem organizações ligadas ao Ministério, como a *Webwise and Arts in Junior Cycle*, que oferece recursos, orientação e formação a professores em vários tópicos ligados à MIL” (cf. Digital Media Literacy in EDMO Round Table: Ireland Hub – Media and Learning (media-and-learning.eu, 2023).

O documento da Política de Literacia Mediática (*Media Literacy Policy*) é de uma clareza meridiana. Partindo de um pressuposto formulado de forma curta (“A literacia mediática é a chave para capacitar as pessoas com competências e conhecimentos para entender como os *media* funcionam num ambiente em mudança”, tradução nossa, p. 2), define cinco objetivos e três competências *core*. Para capacitar os irlandeses com as competências e os conhecimentos necessários para fazerem escolhas informadas sobre o conteúdo de *media* e serviços que consomem, criam e disseminam, apoiam este objetivo de política pública abrangente cinco objetivos estratégicos: 1) Fornecer liderança e facilitar uma abordagem coordenada para a promoção da LM na Irlanda; 2) Descrever e promover a LM entre cidadãos, consumidores e partes interessadas, de forma relevante e significativa; 3) Incentivar uma ampla gama de *stakeholders* a participar na promoção da LM, de acordo com seus objetivos específicos e as suas prioridades estratégicas; 4) Promover

a investigação em LM e o desenvolvimento de uma base de conhecimento abrangente; 5) Desenvolver uma política que esteja estrategicamente alinhada com outras estruturas e outras políticas de aprendizagem importantes.

As competências consideradas chave são: 1) “Entender e avaliar criticamente o conteúdo e os serviços de *media* digitais, audiovisuais e outros, a fim de fazer escolhas informadas e gerir melhor o uso dos *media*”; 2) “Aceder e usar conteúdos e serviços de *media* digitais e audiovisuais de forma segura, para maximizar oportunidades e minimizar riscos”; 3) “Criar e participar, via *media*, de forma responsável, ética e efetiva, nos aspetos criativos, culturais e democráticos da sociedade”. Para cada uma das três competências, o regulador providencia indicadores de competência para indivíduos, e indicadores de sucesso/impacto coletivo (p. 6–8).

Para suporte desta política pública, o BAI propõe-se implementar uma rede de LMI alargada, a publicação anual de um plano de trabalho e o desenvolvimento de políticas que representem o setor irlandês de LM em contextos internacionais, entre outras iniciativas.

A *Media Literacy Ireland* agrega 240 membros, todos voluntários, muito heterogêneos, e provenientes de vários setores da sociedade, reunindo os atores-chave (*key stakeholders*) do país. Disponibiliza o site *Media Literacy Ireland* e uma newsletter mensal. A associação organiza *webinars* e uma conferência anual, e cria campanhas de reconhecido impacto ([Be Media Smart | New Campaign | 2019 – YouTube¹](#), [STOP / THINK / CHECK – Be Media Smart²](#)). Instituiu o *Media Literacy Award*, que premeia as melhores práticas em MIL, e enfatiza o papel das bibliotecas (cerca de 300 em todo o território), que têm um papel muito respeitado no país, especialmente junto dos adultos.

A palavra-chave da política pública irlandesa de LMI é sobretudo esta: colaboração. Não se trata de uma Universidade só, uma Televisão só, mas de todos juntos formarem uma rede, muito transversal, numa estratégia que definem como *pick and mix*. “Este enquadramento foi projetado especificamente para permitir que as partes interessadas

¹ Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=XkVpAt9yDow>.

² Disponível em <https://www.bemediasmart.ie/>.

adotem uma abordagem de «escolher e misturar», onde podem identificar quais as competências de LM que estão mais estreitamente alinhadas com o seu *core business* e as suas próprias prioridades estratégicas” (p. 10).

Existem, naturalmente, desafios com que se confronta esta política, com os quais Portugal pode também aprender, ao equacionar o desenho de uma política pública de LM consistente. Ricardo Castellini da Silva (2023) refere que “muitos atores ainda veem a LM simplesmente como uma competência de literacia digital ou uma espécie de competência técnica que serve exclusivamente para lidar com o problema da desinformação e pode ser aprendida num *workshop* de 2 horas”.

Contrariar esta abordagem de certo facilitismo “solucionista”, em que se vê a LMI como uma espécie de “bala de prata” – na expressão feliz de Sonia Livingstone (op. cit.) – para resolver todos os desafios mediáticos da contemporaneidade, é algo que o OFCOM, o regulador do Reino Unido, trabalha de forma exemplar há muito tempo. Definindo LM de forma clara, apresenta cinco áreas de trabalho, conforme explicita a figura abaixo.

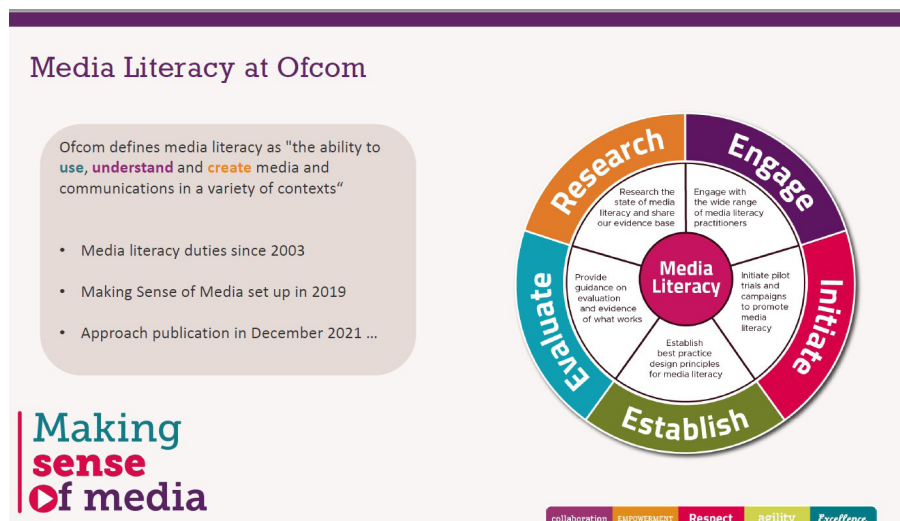


Figura 2. Fonte: Ofcom.

O programa *Making Sense of Media* tem grande foco na avaliação, aspeto assaz esquecido no voluntarismo bem-intencionado de muitas


iniciativas na área, e na constituição de conhecimento apoiado em evidências e disponível de forma aberta, no que constitui um acervo de grande utilidade para todos os atores e interessados na matéria.

Making Sense of Media – Evaluate


Our aims:

- For evaluation to be an **integral part** of online media literacy initiatives;
- For evidence and lessons learned to be **shared and accessible**;
- For evidence to be used to inform the design of **other online media literacy initiatives**


Our activities:




Developing guidance on the evaluation of online media literacy initiatives




Building evidence on what works to improve media literacy online



Conducting further research into the evaluation barriers and challenges: faced by organisations when trying to evaluate online media literacy initiatives



Collaborating with other organisations to inform the development of our work



Developing a digital toolkit to share our evaluation guidance and evidence

Our next steps:

- Publish draft evaluation guidance for comment in Spring 2022
- Publish digital evaluation toolkit in Autumn 2022
- Continue to grow our evidence base of previous media literacy initiatives

Figura 3. Fonte: Ofcom.

Conclusão

De forma muito sucinta, procurámos enunciar alguns passos que se revelam urgentes a dar, a montante e a jusante, apontando para algumas linhas de força das políticas públicas irlandesa e inglesa, que podem constituir-se como orientadoras para uma proposta de reflexão conjunta, no que não pretende ser mais que um pequeno contributo para o desenho de uma política pública de Literacia Mediática, que urge mapear, articular e pôr em prática. Um objetivo estratégico nacional, para o qual o presente Congresso contribuiu de forma exemplar.

Referências

- Baptista, C. (2020). Digitalização, desinformação e notícias falsas – uma perspetiva histórica. In J. Figueira & S. Santos (Orgs.), *As fake news e a nova ordem (des)informativa na era da pós-verdade* (pp. 47–62). Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Bennett, W. L. & Pfetsch, B. (2018). Rethinking political communication in a time of disrupted public spheres. *Journal of Communication*, 68(2), 243–253.
- Brites, M. J., Jorge, A. & Santos, S. C. (Eds.). (2015). *Metodologias participativas: os media e a educação*. Coleção Livros Labcom. UBI.
- Buckingham, D. (2003). *Media education: Literacy, learning and contemporary culture*. Polity Press.
- Cardoso, G., Baldi, V. & Tomé, V. (Coords.). (2023). *Literacia para os media – Horizontes conceituais e mapeamento de atores e iniciativas em Portugal e no mundo*. Obercom.
- Enjor/Nau. (2022). MOOC Fake News – Não se deixe enganar. NAU. <https://www.nau.edu.pt/pt/2021/11/15/plataforma-nau-lanca-2a-edicao-do-curso-fake-news/>.
- Coimisiún na Meán. Disponível em Coimisiún na Meán – Coimisiún na Meán (cnam.ie).
- Comedig. (2022). Universidade de Coimbra. <https://www.uc.pt/fpce/comedig/Homepage/>.
- Comissão Europeia. (2018). *Directiva (UE) 2018/1808 do Parlamento europeu e do Conselho de 14 de novembro de 2018*. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX%3A32018L1808>.
- Comissão Europeia. (2020). *Revisão da Directiva Serviços de Comunicação Audiovisual (AVMSD)*. <https://digital-strategy.ec.europa.eu/pt/policies/revision-avmsd>.
- Comissão Europeia. (2022a). *Código de conduta reforçado em matéria de desinformação*. <https://digital-strategy.ec.europa.eu/en/library/2022-strengthened-code-practice-disinformation>.
- Comissão Europeia. (2022b). *Regulamento dos mercados digitais*. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX%3A52021AP0499>.
- Comissão Europeia. (2022c). *Regulamento dos serviços digitais*. https://commission.europa.eu/strategy-and-policy/priorities-2019-2024/europe-fit-digital-age/digital-services-act_pt.

- Eco, U. (1984). *Viagem na irrealidade cotidiana* Nova Fronteira.
- Entidade Reguladora para a Comunicação Social [ERC]. (2020). *Relatório de Regulação de 2020*. ERC.
- Entidade Reguladora para a Comunicação Social [ERC]. (2021). *Relatório de Regulação de 2021*. ERC.
- Fengler, S. & Speck, D. (2019). Journalism and transparency: A mass communications perspective. In *Contested transparencies, social movements and the public sphere: Multi-disciplinary perspectives*. Springer International Publishing.
- Ferreira, B. (2020). ERC certificou como jornalístico um site de propaganda que não tem qualquer jornalista. *Observador*. <https://observador.pt/2020/01/27/erc-certificou-como-jornalistico-um-site-de-propaganda-e-que-nao-tem-qualquer-jornalista/>.
- Frau-Meigs, D. (2019). Notícias falsas e desordens informativas. In M. J. Brites, I. Amaral & M. T. Silva (Eds.), *Literacias cívicas e críticas: refletir e praticar* (pp. 77–79). CECS.
- Habermas, J. (1989). *The structural transformation of the public sphere: An inquiry into a category of bourgeois society*. MIT Press.
- Lei de Imprensa. (1999). <https://vlex.pt/vid/lei-janeiro-33203890#%3A~%3Atext%3DLei%20n.%C2%BA%20%2F99%20de%2013%20de%20Janeiro%20Aprova%2Cimprensa%2C%20nos%20termos%20da%20Constitui%C3%A7%C3%A3o%20e%20da%20lei>.
- Livingstone, S. (2018). Media literacy – everyone’s favourite solution to the problems of regulation. *The LSE* (London School of Economics Blog). <https://blogs.lse.ac.uk/medialse/2018/05/08/media-literacy-everyones-favourite-solution-to-the-problems-of-regulation/>.
- Martens, B., Aguilar, L., Gomez-Herrera, E. & Mueller-Langer, F. (2018). *The digital transformation of news media and the rise of disinformation and fake news – An economic perspective*. *Digital Economy Working Paper 2018-02*. European Commission, Joint Research Centre.
- Martins, C. (2022). Hétero-regulação dos média na Europa – Emergência de um Novo Paradigma?. *Jornalismo & Jornalistas*, 79, 26–31.
- Media Literacy Ireland. (s.d.). <https://www.medialiteracyireland.ie/>.
- Broadcasting Authority of Ireland. (s.d.). *Media Literacy Policy*. <https://www.medialiteracyireland.ie/wp-content/uploads/2022/12/BAI-ML-Policy-1.pdf>.
- Ofcom. (s.d.). *Making sense of media*. <https://www.ofcom.org.uk/research-and-data/media-literacy-research#%3A~%3Atext%3DMaking%20Sense%20of%20Media%20is%20Ofcom%E2%80%99s%20programme%20>

of%2Cprogress%20and%20pilot%20activities%20and%20initiatives%20in%20support.

- Oliveira, S. & Caetano, R. (2017). *Literacia para os media e cidadania global – Caixa de Ferramentas*. CIDAC.
- Pena, P. (2018, 21 de outubro). Como funciona uma rede de notícias falsas em Portugal. *Diário de Notícias*.
- Pinto, M. et al. (2011). *Educação para os Media em Portugal: experiências, actores e contextos*. ERC.
- Procuradoria-Geral Distrital de Lisboa. (s.d.). *Estatuto do Jornalista*. Lei n.º 1/99, de 01 de Janeiro (pgdlisboa.pt).
- XXIII Governo Constitucional. (2022–2026). *Programa do XXIII Governo Constitucional*.
- Silva, R. C. (2023). Digital media literacy in EDMO round table: Ireland Hub. *Media&Learning*. <https://media-and-learning.eu/type/featured-articles/digital-media-literacy-in-edmo-round-table-ireland-hub/>.
- Fengler, S. & Speck, D. Journalism and transparency: A mass communications perspective. In *Contested transparencies, social movements and the public sphere: Multi-disciplinary perspectives*. Springer International Publishing.
- UNESCO. (2021) *Transformation of news media and the rise of disinformation and fake news*. Media and information literate citizens: think critically, click wisely!
- UNESCO. (2022a). Global Media and Information Literacy Week (24–31 October). <https://www.unesco.org/en/weeks/media-information-literacy>
- UNESCO. (2022b). Freedom of expression, media and Information literacy and digital competencies to support peace and human rights: thematic paper. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381532/PDF/381532eng.pdf.multi#:~:text=Freedom%20of%20Expression,%20Media%20and>
- Vilarinho Pires, M. (2018). A incrível e triste história de Catarina Martins e do seu Patek Philippe desalmado. *Blogue Gremlin Literário*. <https://gremlin-literario.blogs.sapo.pt/a-incrivel-e-triste-historia-de-386065>.
- Zuboff, S. (2020). *A era do capitalismo de vigilância*. Relógio D'Água.

A relação entre os jovens e os *media*. Como se informam os estudantes de um curso de comunicação social?

Miguel Midões

mmidoes@esev.ipv.pt

CECS – Centro de Estudos Comunicação e Sociedade
da Universidade do Minho

IPV – Instituto Politécnico de Viseu

Nídia Salomé Morais

salome@esev.ipv.pt

CI&DEI – Centro de Estudos em Educação e Inovação
do Politécnico de Viseu

IPV – Instituto Politécnico de Viseu

Joana Martins

jmartins@esev.ipv.pt

CI&DEI – Centro de Estudos em Educação e Inovação
do Politécnico de Viseu

IPV – Instituto Politécnico de Viseu

Resumo

É esperado que, por parte dos jovens que frequentam o ensino superior na área das Ciências da Comunicação, haja um maior conhecimento e espírito crítico no consumo de informação e no uso das tecnologias digitais para o efeito. Contudo, estudos recentes (Martins, Morais & Midões, 2022) sugerem uma descrença generalizada em relação aos *media* e ao setor da informação, havendo por parte dos estudantes do ensino superior das áreas da Comunicação e do Jornalismo um menor consumo de informação através dos meios de comunicação social tradicionais.

Um estudo exploratório, realizado através da aplicação de um inquérito por questionário a 280 estudantes da licenciatura em Comunicação Social da Escola Superior de Educação de Viseu, mostra que estes jovens usam raramente, ou quase nunca, os jornais impressos para se informarem, sendo os jornais *online* o segundo meio menos usado. Embora uma grande maioria dos estudantes associe os jornais à função de informar, muitos não têm o hábito de comprar o jornal – raramente ou nunca o fazem –, não havendo sequer um aluno que tenha referido esta rotina diária.

A maioria informa-se pelas redes sociais e através da televisão. Ainda assim, há mudanças no decorrer da licenciatura, que podem estar associadas à própria formação e ao desenvolvimento de competências no âmbito da literacia mediática que vão adquirindo ao longo do percurso académico. A leitura de jornais *online*, embora pouco frequente, tem tendência crescente à medida que a licenciatura avança, tal como a audição de noticiários na rádio.

Os meios de comunicação tradicionais continuam associados às funções de informar e de entreter. No caso da televisão, consideram que o meio tanto informa como entretém. Já quanto à rádio, são mais os que consideram que esta serve de entretenimento do que aqueles que a associam à informação. No caso da internet, há uma associação direta deste meio à função de informar, maior do que a associação à função de entreter, sendo mesmo muito poucos os que consideram que serve para difundir publicidade, estabelecer contactos ou educar.

Ainda que exploratório, este estudo apresenta dados preocupantes. Tratando-se de estudantes da área da Comunicação que, de futuro, serão potenciais criadores de conteúdos nestes meios para a sociedade em geral, seriam expectáveis outros hábitos de consumo de informação.

Abstract

It is expected that young people attending higher education in the area of Communication Sciences has a greater knowledge and critical spirit in the consumption of information and in the use of digital technologies. However, recent studies (Martins, Morais & Midões, 2022) suggest a generalized disbelief towards the media and the information sector, with higher education students in the area of Communication and Journalism consuming less traditional media.

This study carried out through the application of a questionnaire survey to 280 students of the degree in Media Studies, of the School of Education of Viseu, shows that these young people rarely, or almost never, use printed newspapers for information, being online newspapers the second less consumed media. Although a large majority of students associate newspapers with the function of informing, many do not have the habit of buying the newspaper, they rarely or never do it, and there is not even one student who has this daily routine.

Most of them are informed through social media and television, even though there are changes during the course, which may be associated with the training itself and the development of media literacy skills that they acquire along the way. The reading of online newspapers, although not frequent, has an increasing trend as the degree progresses, as does listening to radio news.

The traditional media continue to be associated with the functions of informing and entertaining. In the case of television, students consider the medium to both inform and entertain. As for radio, there are more people who consider that it serves as entertainment than those who associate it with information. In the case of the Internet, there is a direct association of this medium to the function of informing, greater than the association to the function of entertaining, and very few consider that it serves to disseminate advertising, establish contacts, or educate.

Although exploratory, this study presents worrying data. Since we are dealing with Communication students who, in the future, will be potential creators of contents in these media, other information consumption habits should be expected.

Introdução

A definição de literacia mediática ou de literacia para os *media* e a informação é desafiadora e não consensual. Assim, importa esclarecer que, neste artigo em concreto, se segue o conceito de literacia mediática definido por Cardoso, Baldi e Tomé (2023) em “Literacia para os *Media* – Horizontes concetuais e mapeamento de atores e iniciativas em Portugal e no mundo”, estudo que coordenaram para o Obercom, o

Observatório da Comunicação, e o IBERIFIER, o *Iberian Media Research and Fact-Checking*. Estes autores, seguindo as recomendações de Potter (2022), que analisou 400 artigos publicados na revista *Journal of Media Literacy Education*, referem que “a literacia para os *media* pode ser encarada como o conjunto de competências técnicas e psicológicas necessárias para interagir com o ambiente mediático contemporâneo”, que “envolve todos os *media*, independentemente de serem analógicos ou digitais”, “os efeitos dos *media* na audiência (e) a importância da literacia para os *media* na proteção e empoderamento da audiência”, bem como “a sua prevalência como um processo ao longo da vida”, reforçando a “importância geral do pensamento crítico sobre os *media*” (Cardoso, Baldi & Tomé, 2023, p. 11).

Os estudos portugueses mais recentes (Martins, Morais & Midões, 2022), que abordam as questões da educação para os *media* e da literacia mediática em estudantes do ensino superior em áreas relacionadas com os *media*, nomeadamente as que estão enquadradas nas Ciências da Comunicação, sugerem uma descrença generalizada desta população em relação aos *media* e ao setor da informação, havendo por parte dos estudantes do ensino superior das áreas da Comunicação e do Jornalismo um menor consumo dos meios de comunicação social tradicionais. Revela-se um decréscimo gradual e acentuado, de ano para ano, oposto ao aumento do uso das redes sociais e da internet como fonte de recolha de informação. Também um estudo do IBERIFIER, de 2022, mostra que 87% dos portugueses contactam com as notícias através das redes sociais (Moreno-Castro et al., 2022), o espaço primordial para a proliferação de desinformação e *fake news*, um problema que sempre existiu, mas que atingiu uma escala global nesta era digital, em que existe uma maior facilidade na criação e na disseminação de informação (Valero & Oliveira, 2018).

Neste campo, importa perceber se os nativos digitais (Prensky, 2001), sobretudo aqueles que mostram interesse em vir a desempenhar uma função profissional na área dos *media*, conseguem destrinçar entre desinformação e jornalismo e reconhecer que a desinformação, nomeadamente as *fake news*, se encapota em *layouts*, estruturas de escrita e procedimentos idênticos às notícias e à informação veiculada pelos *media*, distinguindo também informação de entretenimento e dissociando

a desinformação das normas editoriais e dos processos organizacionais, que conferem credibilidade e rigor aos meios de comunicação social (Lazer et al., 2018).

Em 2021, João Miranda e Carlos Camponez realizam um estudo para a SOPCOM, a Sociedade Portuguesa de Comunicação, sobre a importância que os estudantes do ensino superior de Comunicação Social atribuem à necessidade de acompanharem a atualidade noticiosa e a “ordem do dia”, estudantes estes que mostram já um lato recurso à internet, mas ainda também à televisão, para se manterem informados.

O foco deste estudo são os estudantes de Comunicação Social pois, enquanto futuros profissionais da área da Comunicação, depreende-se que não só devem ser detentores de um elevado grau de literacia mediática como devem atingir o nível de *metaliteracy* (Thomas, Mackey & Jacobson, 2011). Esta *metaliteracia* (que aqui traduzimos livremente) significa que o cidadão, neste caso o jovem estudante da área dos *media*, deve reunir níveis de literacia mediática, literacia digital, literacia na área das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) e literacia visual suficientes para que consiga produzir ativamente e partilhar conteúdos através dos meios de comunicação social. Ou seja, entendem os autores que, em simultâneo, os cidadãos que vão produzir conteúdos para os *media* devem ser portadores de um padrão de literacia de informação, ou seja, reunir capacidades para determinar, avaliar, incorporar, utilizar e compreender a produção e a partilha de informação, além de aceder a esta, independentemente do formato em que essa produção e essa partilha ocorrem.

Com base na premissa anterior, surge o projeto “Literacia Mediática no Ensino Superior: um estudo com alunos de Comunicação Social”, que tem vindo a ser desenvolvido desde o ano letivo 2020/2021, na Escola Superior de Educação de Viseu, financiado pela FCT – Fundação para a Ciência e Tecnologia, através do CI&DEI, o Centro de Estudos em Educação e Inovação do Politécnico de Viseu. Este projeto tem como objetivo avaliar o grau de literacia dos alunos da área dos *media* ao longo do seu percurso académico, nomeadamente no 1.º, no 2.º e no 3.º anos de licenciatura do curso de Comunicação Social lecionado na instituição acima referida, partindo da premissa de que os alunos de Comunicação Social que ambicionam com um futuro profissional ligado à área dos *media* e

que, por essa razão, deveriam apresentar-se com graus de literacia superiores, se apresentam com lacunas severas no campo da literacia mediática. Exemplos disto são: pouco consumo de meios de comunicação tradicionais; pouca sensibilidade para a desinformação e as *fake news*; fraca capacidade para distinguir entre informação e entretenimento; entre outros. Contudo, este estudo mostra que os níveis de literacia apresentam melhorias ao longo do percurso académico.

Metodologia

A pesquisa exploratória “Literacia Mediática no Ensino Superior: um estudo com alunos de Comunicação Social” começou a ser implementada ano letivo 2020/2021 com a aplicação de um questionário aos estudantes dos três anos do curso (1.º ano, n=55; 2.º ano, n=50; 3.º ano, n=20). O mesmo questionário foi aplicado no ano letivo seguinte (2021/2022) (1.º ano, n=25; 2.º ano, n=35; 3.º ano, n=12), e também no ano letivo 2022/2023 (1.º ano, n=34; 2.º ano, n=30; 3.º ano, n=19). No total já foram inquiridos 280 estudantes do ensino superior, tendo os dados sido tratados estatisticamente com recurso ao *software* SPSS.

No sentido de complementar os dados quantitativos recolhidos através deste método, foram também concretizados três *focus group*, com o objetivo de recolher dados qualitativos e argumentações mais fundamentadas, que justifiquem os dados que foram obtidos por questionário – exatos, mas muitas vezes desprovidos de explicações.

Neste capítulo apresentar-se-ão os resultados da aplicação do primeiro questionário ao 1.º ano de licenciatura, que mostram os conhecimentos que os alunos têm acerca dos *media*, da (des)informação e da forma como se informam à chegada a um curso de ensino superior relacionado com os meios de comunicação social.

Posteriormente, elencam-se os principais resultados obtidos com a análise efetuada com os *focus group* concretizados. Por fim, usando os resultados mais recentes da segunda aplicação do inquérito por questionário, aos três anos do curso, procura-se consolidar a pesquisa realizada previamente e já explicada acima.

Estudo – Resultados

1. Ano de entrada no ensino superior: pouca informação, alguma desinformação, acentuada confusão

Uma das primeiras secções do questionário pretendia perceber quais os meios de comunicação usados pelos estudantes de primeiro ano de ensino superior de um curso de Comunicação Social para se manterem informados, e com que frequência os utilizavam.

A maioria (67,3%) raramente lê jornais ou revistas impressas e, mesmo quando extrapolamos estes meios para o mundo *online*, são poucos aqueles que leem jornais e revistas em plataformas digitais. A percentagem sobe de 3,6% (aqueles que leem diariamente imprensa em papel) para 29,1% (aqueles que acedem aos jornais via *online*). Tratando-se de estudantes de um curso da área dos *media*, seria expectável que o número, em ambos os casos, fosse mais expressivo. Ainda assim, estes estudantes associam o jornal impresso à função de informar (45,4%) e de educar/transmitir cultura geral (35,3%). Estes números contrastam com o hábito de comprar o jornal (1,8%) ou de comprar uma revista de informação (nenhum aluno compra). São mais os que veem notícias na televisão diariamente (56,4%). Aliás, os dados mostram também que a televisão continua a ser um meio importante para os jovens se informarem, sendo ultrapassada apenas pelas redes sociais, como se pode verificar na informação da Tabela 1. Estes alunos consideram mesmo que a televisão tem um papel de relevo na sua educação e na sua cultura geral (63,2%), sendo que recorrem a este meio para se informarem (34,8%) ou para se entreterem (43,8%).

É nas redes sociais que os jovens estudantes de Comunicação Social mais se informam. A rádio aparece como um meio ao qual recorrem apenas uma vez por semana; são poucos aqueles que usam as ondas hertzianas diariamente para se manterem informados. Só 3,6% ouvem rádio todos os dias, 32,7% raramente ou quase nunca o fazem e 27,3% escutam rádio apenas uma vez por semana. Os que ouvem rádio consideram que esta é mais um meio para entreter (50%) do que para informar (42%) ou mesmo educar (26,7%).

Tabela 1
 Frequência com que os estudantes usam os *media* para se informarem

	Raramente ou quase nunca		Algumas vezes por mês		Pelo menos uma vez por semana		Todos os dias	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Jornais / Revistas Impressas	37	67.3	11	20.0	5	9.1	2	3.6
Jornais / Revistas Online	6	10.9	19	34.5	14	25.5	16	29.1
Televisão	2	3.6	7	12.7	13	23.6	33	60.0
Rádio	9	16.4	18	32.7	21	38.2	7	12.7
Websites e blogues	10	18.2	18	32.7	15	27.3	12	21.8
Redes sociais	0	0.0	2	3.6	3	5.5	50	90.9

No campo da desinformação e das *fake news*, os estudantes confundem aquilo que são notícias com enganos não propositados e passíveis de serem corrigidos posteriormente em outros momentos editoriais e ainda com os conteúdos intencionalmente criados com o objetivo de passar uma mensagem falsa ou errada acerca de um acontecimento ou uma pessoa.

Ainda nesta temática das *fake news*, há estudantes que consideram que estamos perante “notícias publicadas pelos *media*”, atribuindo assim aos meios de comunicação a origem da desinformação e de informações falsas. Uma visão errónea, que sai reforçada com a dificuldade mostrada em distinguir publicações não jornalísticas de publicações jornalísticas. Por exemplo, o Polígrafo, a primeira plataforma portuguesa criada para combater a desinformação e esclarecer a informação veiculada pelos *media* junto da sociedade civil e relativamente às esferas pública e política, é identificado por 32,7% como um site disseminador de *fake news*. Outro exemplo que importa referir é de que há dificuldades em identificar como publicações não jornalísticas (não sérias) sites como *Contra-Fatos* ou *Bombeiros 24*.

Tabela 2
Recurso dos alunos e identificação de plataformas de (des)informação

	Media		Websites de entretenimento		Sites de Fake news		Não sabem	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Diário de Coimbra	53	96.4	1	1.8	0	0.0	1	1.8
Contra Fatos	5	9.1	6	10.9	18	32.7	25	45.5
Expresso	54	98.2	0	0.0	0	0.0	0	0.0
Ta Bonito	0	0.0	36	65.5	9	16.4	10	18.2
Bombeiros 24	12	21.8	8	14.5	4	7.3	31	56.4
Porto Canal	45	81.8	6	10.9	2	3.6	2	3.6
Público	54	98.2	1	1.8	0	0.0	0	0.0
Dioguinho	0	0.0	21	38.2	19	34.5	15	27.3
Polígrafo	12	21.8	8	14.5	18	32.7	17	30.9

2. Alunos de final de licenciatura: alertados, conscientes e mais informados

Os resultados obtidos através da realização do *focus group*, com alunos do 3.º ano de licenciatura em Comunicação Social, tocam, em alguns pontos, a tendência dos resultados já apresentados anteriormente. Ainda assim, nota-se uma evolução forte do nível de conhecimento dos alunos acerca dos *media* e do crescimento do grau de literacia, que importa aqui assinalar.

Os resultados preliminares demonstram algumas tendências, nomeadamente a dificuldade na classificação de *fake news*, bem como algumas dúvidas na distinção entre notícias e artigos de opinião e entre informação e entretenimento. Contudo, os estudantes demonstram uma capacidade clara de associar o conceito de *fake news* à ideia de manipulação de opiniões e à sua prevalência nas redes sociais, sobretudo apontando o *Twitter* como a rede social mais perigosa e onde mais se dissemina a desinformação.

Ainda neste âmbito, os alunos também estão conscientes dos principais sinais de alerta a ter em conta no campo da desinformação.

Nomeadamente, constatam que a informação falsificada se foca no apelo às emoções e na tentativa de se fazer passar por verdades alternativas, e salientam a necessidade de verificar a origem da informação. Indicam, ainda, que as *fake news* são construídas para se assemelhar às notícias, nomeadamente reproduzindo a estrutura da notícia e usando citações descontextualizadas ou falsas.

No entanto, quando questionados sobre a origem das *fake news*, alguns estudantes apontam os próprios meios de comunicação social como a origem das informações falsas ou das notícias falsificadas, a par da vantagem que os políticos podem retirar dessa informação (usando como exemplo Donald Trump).

Desta forma, todos os alunos reconhecem que estão a ser tomadas medidas para combater a proliferação de *fake news* e dão como exemplo a expulsão de Donald Trump da rede social *Twitter* e a ferramenta que remetia os utilizadores de várias redes sociais, durante a pandemia, para os sites da Organização Mundial de Saúde e do Ministério de Saúde sempre que era partilhada uma informação sobre COVID-19.

Outro dos resultados mostra a prevalência das redes sociais como o principal meio a que os estudantes recorrem para se informar, a par da pouca expressão que a imprensa e a rádio assumem no dia a dia informativo dos respondentes.

3. Como se informam alunos da área dos *media*? Sem tradicionalismo e de forma assumidamente digital

Quando se analisam os resultados relativos aos hábitos de consumo dos alunos dos três anos da licenciatura em Comunicação Social, percebe-se que estes raramente (ou quase nunca) leem jornais impressos ou *online* (apenas 3% o fazem diariamente), não recorrendo a estas fontes para se manterem informados – mesmo que que 88,7% dos alunos associem os jornais à função de informar. Dados que parecem contraditórios, pois existe consciência da importância destes meios para a obtenção de uma informação segura e rigorosa, mas uma prática débil do seu uso para estar informado. Este dado sai ainda corroborado com o facto de 79,2% destes alunos nunca comprarem um jornal diariamente. Ainda

assim, é importante sublinhar o facto de existir uma tendência crescente na leitura de jornais *online* com o decorrer da licenciatura; ou seja, são mais os que leem jornais *online* num 3.º ano do que aqueles que o fazem quando entram no ensino superior, como mostra a Tabela 3.

A televisão mantém-se como um meio de relevo para obtenção de informação: 38% dos alunos recorrem a ela diariamente, sendo por isso ainda significativo o número de estudantes que usam a televisão como fonte de informação diária, e mostrando-se que ao longo da licenciatura há mudanças na aquisição de competências de literacia mediática.

Já a rádio aparece aqui com um uso muito ténue. No geral, apenas 16% dos alunos ouve rádio para se informar todos os dias e 30% usam-na uma vez por semana, sendo que apenas 9,7% ouvem noticiários na rádio diariamente, enquanto 31,9% o fazem uma vez por semana. Os números são baixos também na escuta de *podcasts*, pois apenas 14,1% o fazem diariamente e 16,8% uma vez por semana.

A maioria dos alunos informa-se através das redes sociais. O dado era já expectável, mas parece importante referir-se que, ainda que ténue, existe um decréscimo do recurso às redes sociais ao longo da licenciatura, de 91,7% numa fase inicial para 83,3% numa fase final.

A Tabela 4 apresenta dados de relevo para a discussão da educação para os *media* e da literacia mediática, quando se trata de perceber a associação que os estudantes fazem entre os diferentes *media* e as funções de informar, entreter, difundir publicidade, educar ou estabelecer contactos. Em geral, os alunos associam os meios de comunicação tradicionais à função de informar; ainda assim, colocam mais a internet na função de informar (46,5%) do que a rádio, que aparece mais indicada com a função de entreter 54,2% (enquanto 38,9% acham que a rádio serve para informar).

As opiniões dividem-se mais quando os inquiridos se referem à televisão, que 34,7% consideram que informa e 34,7% consideram que entretém.

Os dados mostram que os alunos consideram que a Internet informa mais (46,5%) do que entretém (26,8%) ou do que educa (15,5%), ficando também para trás as funções de estabelecer contactos (8,5%) ou de difundir publicidade (2,8%).

Tabela 3
 Frequência de uso dos meios para se informarem

	1º ano			2º ano			3º ano			Total			Sig.				
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4					
Jornais/revistas (impressos)	N 14	6	4	1	24	5	5	1	6	2	2	1	1,0	2	3	4	.931
	% 56,0	24,0	16,0	4,0	68,6	14,3	14,3	2,9	54,5	18,2	18,2	9,1	44	13	11	3	
Jornais/revistas (online)	N 5	8	6	6	2	14	9	10	1	3	3	5	62,0	18,3	15,5	4,2	.656
	% 20,0	32,0	24,0	24,0	5,7	40,0	25,7	28,6	8,3	25,0	25,0	41,7	8	25	18	21	
Televisão	N 1	1	10	13	0	2	13	20	2	1	4	5	11,1	34,7	25,0	29,2	.354
	% 4,0	4,0	40,0	52,0	0,0	5,7	37,1	57,1	16,7	8,3	33,3	41,7	3	4	27	38	
Rádio	N 1	5	12	7	6	10	14	5	1	3	4	4	4,2	5,6	37,5	52,8	.529
	% 4,0	20,0	48,0	28,0	17,1	28,6	40,0	14,3	8,3	25,0	33,3	33,3	8	18	30	16	
Websites e blogs	N 4	1	10	10	7	8	10	10	2	1	2	7	11,1	25,0	41,7	22,2	.250
	% 16,0	4,0	40,0	40,0	20,0	22,9	28,6	28,6	16,7	8,3	16,7	58,3	13	10	22	27	
Redes Sociais	N 1	0	1	22	0	0	5	30	1	1	0	10	18,1	13,9	30,6	37,5	.079
	% 4,2	0,0	4,2	91,7	0,0	0,0	14,3	85,7	8,3	8,3	0,0	83,3	2	1	6	62	

Tabela 4
Forma como os alunos encaram a Internet no contexto da (des)informação

	1º ano		2º ano		3º ano		Total		Sig.
	N	%	N	%	N	%	N	%	
Informar	6	25,0%	21	60,0%	6	50,0%	33	46,5	.218
Entreter	8	33,3%	9	25,7%	2	16,7%	19	26,8	
Difundir publicidade	1	4,2%	1	2,9%	0	0,0%	2	2,8	
Educar/Cultura Geral	5	20,8%	3	8,6%	3	25,0%	11	15,5	
Estabelecer e manter contactos	4	16,7%	1	2,9%	1	8,3%	6	8,5	

Discussão de resultados e considerações finais

Os hábitos de consumo de informação das novas gerações passam inexoravelmente pelas redes sociais, mesmo no caso de estudantes da área das Ciências da Comunicação. Este estudo corrobora esta afirmação, quando se verifica que 91,7% dos estudantes do 1.º ano admitem recorrer diariamente às redes sociais para aceder a informação, o que confirma as novas dinâmicas de consumo de notícias e mesmo o número significativo de alunos que usa a internet para se informar, independentemente do ano de licenciatura em que se encontra.

Neste contexto, a televisão perde gradualmente espaço para os dispositivos eletrónicos portáteis, quer no consumo de notícias (redes sociais), quer no consumo de entretenimento (plataformas de *streaming*), tal como ficou patente na condução do *focus group*. Ainda assim, continua a surgir como o segundo meio a que os estudantes mais recorrem para se informarem.

Em parte, estes dados alinham com o que João Miranda e Carlos Camponez (2021) observaram no estudo que realizaram; mas em parte também se desencontram dessas conclusões. A pesquisa dos dois investigadores da Universidade de Coimbra mostra que a atualização noticiosa e o consumo de informação por parte dos estudantes de Comunicação Social do ensino superior está centrada, sobretudo, em recursos *online* e televisivos. Uma parte significativa dos mais de mil

alunos inquiridos neste estudo respondeu que pelo menos uma vez por semana se informava em *media* jornalísticos *online* de âmbito nacional ou em noticiários de estações televisivas, surgindo depois as redes sociais *Instagram*, *Youtube* e *Whatsapp*, e aparecendo posteriormente os noticiários das estações radiofônicas de âmbito nacional – ainda assim antes da rede social *Facebook*. Neste mesmo estudo, fica explícito que os recursos menos utilizados pelos alunos para se informarem são os jornais e as revistas em papel, quer os de âmbito nacional, quer os de âmbito regional.

A geração *millennial* está a fazer o seu percurso escolar sem se apoiar na literacia digital e mediática e ainda pouco alertada para os problemas ou as fragilidades que advêm de um uso intensivo das tecnologias digitais e, nomeadamente, da presença dos *media* nestas redes – mas sobretudo das plataformas que as usam para a proliferação da desinformação.

Contudo, é esperado que, por parte dos jovens que frequentam o ensino superior na área das Ciências da Comunicação, haja um maior conhecimento e um maior espírito crítico no consumo de informação e no uso das tecnologias digitais para o efeito. Todavia, há uma descrença generalizada em relação aos *media* e ao setor da informação (Martins, Morais & Midões, 2022), havendo por parte desta população um menor consumo dos meios de comunicação social tradicionais. A razão para esta descrença pode residir precisamente na proliferação de *fake news*, mas também na maior capacidade crítica dos estudantes para analisar a realidade dos *media*, como apontam os estudos de Silveira e Amaral (2021) e de Martins, Morais e Midões (2022).

Este distanciamento face aos meios de comunicação social tradicionais e o consumo de informação através das redes sociais e dos dispositivos digitais apresentam novos desafios no que diz respeito à educação para os *media* e à literacia mediática, pois, considerando que os novos profissionais da área da comunicação social levam as implicações geracionais para o mercado de trabalho, também nos parece relevante observar estas mudanças em termos da produção noticiosa e do perfil formativo dos jornalistas de um (não tão longínquo) futuro ou mesmo do presente.

Este estudo, ainda que exploratório, mostra que o contexto atual impõe novos desafios à formação académica dos futuros profissionais

da comunicação no que toca à dotação dos estudantes de instrumentos de interpretação do mundo, o que lhes permitirá agir sobre ele – questões de literacia e de educação para os *media*, que passam necessariamente pelos domínios da reflexão e do pensamento crítico.

Bibliografia

- Cardoso, G., Baldi, V. & Tomé, V. (2023). *Literacia para os Media – Horizontes conceituais e mapeamento de atores e iniciativas em Portugal e no Mundo*. Obercom.
- Lazer, D. M. J., Baum, M. A., Benkler, Y., Berinsky, A. J., Greenhill, K. M., Menczer, F., Metzger, M. J., Nyhan, B., Pennycook, G., Rothschild, D., Schudson, M., Sloman, S. A., Sunstein, C. R., Thorson, E. A., Watts, D. J. & Zittrain, J. L. (2018). The science of fake news. *Science*, 359, 1094–1096. DOI: <https://doi.org/10.1126/science.aao2998>.
- Mackey, T.P. & Jacobson, T.E. (2011). Reframing Information Literacy as a Metaliteracy. *College and Research Libraries Journal*, 72(1), 62–78.
- Martins, J., Midões, M. & Morais, N. (2022, 7–9 de março). The importance of education and media literacy. A profile of students leaving the first cycle of studies in communication sciences. *16th Annual International Technology, Education and Development Conference, IATED – International Academy of Technology, Education and Development*, Valência, Espanha. doi. 10.21125/inted.2022.
- Martins, J., Morais, N. S. & Midões, M. (2022). Os desafios da desinformação: percepções de alunos finalistas de Comunicação Social perante a ameaça das fake news. In *Observatorio (OBS*)* (Edição Especial) (pp. 104–118).
- Miranda, J. & Camponez, C., (2021). *Estudantes de comunicação social em Portugal – Expectativas e perspetivas sobre jornalismo*. SOPCOM – Associação Portuguesa de Ciências da Comunicação.
- Moreno-Castro, C. & Paisana, M. (Coords.). (2022). *The impact of disinformation on the media industry in Spain and Portugal*. IBERIFIER. <https://doi.org/10.15581/026.001>.
- Potter, W. (2022). Analysis of definitions of Media Literacy. *Journal of Media Literacy Education*, 14(2), 27–43. <https://doi.org/10.23860/JMLE-2022-14-2-3>.
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants’ part 1. *On the horizon*, 9(5), 1–6.

- Silveira, P. & Amaral, I. (2021). University student's engagement with fake news: the portuguese case. *Observatorio (OBS*)*, 15(1), 23–37.
- Valero, P. & Oliveira, L. (2018). Fake news: uma revisão sistemática de la literatura. *Observatorio (OBS*)*, Special Issue (pp. 54–78).

Por uma política pública de enfrentamento da desinformação no Brasil a partir das bibliotecas escolares

Paula Martini

paulamartini.bib@gmail.com

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Érica Corrêa Soares

eribcs@gmail.com

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Ariel Jardim Oliveira

ariel.jardim@gmail.com

Universidade do Porto,

Para que o direito à informação seja realidade, as pessoas precisam de formação para lidar com o universo informacional, atualmente caracterizado pela desinformação, no Brasil. A desinformação tem reverberado em efeitos perversos, a exemplo do negacionismo científico, de problemas de saúde pública, de eleições forjadas à base de desinformação ou de atos terroristas como os de 08 de janeiro de 2023, em Brasília. Um dos caminhos mais promissores para combater a desinformação parece ser a educação em informação, pois esta visa promover uma relação saudável com o universo informacional e as pessoas com as quais nos relacionamos, inclusive nas mídias sociais. A Base Nacional Comum Curricular brasileira prevê que, além dos conteúdos obrigatórios, sejam oferecidas competências transversais em atividades optativas. A educação em informação contempla uma competência crítica na contemporaneidade: as competências infocomunicacionais. No Brasil, há muitas experiências pragmáticas bem-sucedidas, mas em geral são circunstanciais ou

paliativas. Para enfrentar a desinformação, precisamos que a educação em informação seja uma política pública. Portugal tem uma experiência inspiradora ao vincular a “literacia da informação” com o papel das bibliotecas escolares. Contudo, no Brasil, uma das dificuldades é a implementação da Lei 12.244 – que prevê a universalização das bibliotecas em instituições de ensino no Brasil, pois, atualmente, existe descaso em relação às bibliotecas nas escolas. Assim, vincular o combate à desinformação ao papel das bibliotecas escolares poderia subsidiar a atuação dessas bibliotecas. Este trabalho propõe-se estudar a experiência portuguesa a fim de levantar subsídios para uma política pública consistente de enfrentamento da desinformação no Brasil, a partir de bibliotecas escolares. O método de pesquisa tem abordagem qualitativa, exploratória quanto aos objetivos e documental quanto aos procedimentos. Os resultados pretendem trazer argumentos, procedimentos e elementos importantes para encaminhar uma política pública dessa natureza.

Palavras-chave: Políticas públicas; Desinformação; Educação em informação; Competências infocomunicacionais; Bibliotecas escolares.

Introdução

Considera-se que as bibliotecas escolares são o coração da escola, porque nelas o conhecimento está pulsante, podendo se integrar e levar a informação a todos os setores da instituição de ensino à qual pertence. Nesse sentido, as bibliotecas disseminam informação, conhecimento, cultura e, principalmente, incentivo à leitura. As atividades e os serviços advindos das bibliotecas escolares podem ser diversos e numerosos, a depender de seus colaboradores. Entretanto, observa-se um avanço a passos lentos no Brasil, no que se refere às ações de desenvolvimento de competências em usuários para lidar com a informação, sobretudo quanto à existência de bibliotecas escolares.

No Brasil, segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), em 2018, das 180 mil escolas brasileiras, 98 mil, ou 55%, não tinham biblioteca escolar ou sequer sala de leitura (Câmara dos Deputados, 2018). Ou seja, na realidade

brasileira, ainda se luta para que a Lei 12.244, de 24 de maio de 2010, seja cumprida. Esta Lei estabelece a existência de bibliotecas escolares em todas as escolas em 10 anos. A realidade fica muito aquém das expectativas, se se considerar que já faz mais de dez anos que a Lei existe e não foi possível alcançar sequer 50% das escolas. Uma das razões, entre tantas, é o impasse político, que durante a pandemia chegou a fechar escolas e bibliotecas. Em vista disso, a Comissão de Educação da Câmara dos Deputados aprovou o Projeto de Lei 4003/20, que ampliou o prazo da universalização das bibliotecas escolares para 2024 e alterou a definição de biblioteca escolar para abranger outros suportes além do livro impresso, tais como: livros digitais; materiais videográficos; áudios; fotos; e documentos registrados em qualquer suporte destinados a consulta, pesquisa, estudo ou leitura (Câmara dos Deputados, 2021).

Por outro lado, em Portugal, no ano de 1986 foi promulgada a Lei de Bases do Sistema Educativo, que considera a biblioteca escolar como um recurso educacional indispensável para escolas; porém, no mesmo nível de outros recursos educacionais, sem dar destaque à importância da biblioteca no ambiente escolar. Com o lançamento da Rede de Bibliotecas Escolares (RBE), em 1996, pode-se construir, adaptar ou aumentar os edifícios das bibliotecas escolares; ao passo que se deu a aquisição de equipamentos adequados e a compra de fundo documental. Em junho de 2009, o Ministério da Educação português definiu a figura do professor bibliotecário como elemento fundamental da gestão funcional e pedagógica das bibliotecas escolares. Em 2016, a RBE tinha atingido 2426 bibliotecas escolares e 1301 professores bibliotecários. No ano de 2021, comemoraram-se os 25 anos de RBE, tendo sido publicado um novo quadro estratégico: “Bibliotecas Escolares: Presentes para o Futuro” – um quadro estratégico de eixos, metas e ações para a biblioteca escolar de 2021 até 2027 (Rede de Bibliotecas Escolares, 2021), o que pressupõe um avanço em relação ao Brasil.

Sinaliza-se que existem órgãos como a Federação Brasileira de Associações de Bibliotecários, Cientistas de Informação e instituições (FEBAB), os Conselhos Regionais de Biblioteconomia (CRB) ou os Institutos Federais, que lutam para que as bibliotecas sejam postas em evidência. Um exemplo de ações nesse sentido é a adequação das bibliotecas às diretrizes da International Federation of Library Associations and Institutions

(IFLA), como uma forma de melhor amparar os usuários em suas demandas informacionais, pois estas “habilita(m) os estudantes para a aprendizagem ao longo da vida e desenvolve(m) a imaginação, preparando-os para viver como cidadãos responsáveis” (IFLA, 1999, p. 1). Outro exemplo é o programa de Advocacy da IFLA (IFLA, 2008), que, concordando com a Febab, defende a importância das bibliotecas a ponto de recrutar pessoas para advogar em prol da existência destas.

Além disso, o Grupo de trabalho em Bibliotecas Públicas da FEBAB (GT-BP) produziu um documento intitulado “Bibliotecas por um mundo melhor: Ontem, Hoje e Sempre (Carta de Advocacy)” (GT-PB, 2021), inspirado na “Carta Aberta Bibliotecas: Estamos Disponíveis” (2020), criada pela Associação de Bibliotecários de Portugal (BAD). Esse documento, criado pelo GT-BP, teve o objetivo de reiterar o compromisso com a Agenda 2030 e seus 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) (ONU, 2015). Isso demonstra que Portugal já vem servindo de exemplo para o Brasil há algum tempo.

No que concerne à referência de Portugal e à vinculação de bibliotecas escolares ao ensino de literacias, este artigo reflete atentamente sobre o Modelo de Avaliação da Biblioteca Escolar (Portugal, 2018) e o referencial Aprender com a Biblioteca Escolar (Portugal, 2017), disponibilizados pela Rede de Bibliotecas Escolares de Portugal, a fim de subsidiar uma política pública que demonstre a relevância da educação em informação como estratégia de combate à desinformação dentro das bibliotecas. Em Portugal, a educação em informação é comumente representada na literatura pelo termo literacia da informação; no Brasil, existem algumas variações para a concepção deste conceito. tais como Competência em Informação, Alfabetização Informacional ou Letramento Informacional, para citar alguns exemplos. A educação em informação pode ser entendida como um conjunto de ações que visam a busca, a disseminação e o uso crítico e ético da informação (Brandão, 2020). Dentro desta perspectiva, estes processos informacionais tornam a educação em informação uma das principais estratégias de combate à desinformação.

Dessa forma, o encaminhamento de uma política pública que precinize a educação em informação pode fazer sentido tanto face à valorização das bibliotecas escolares, quanto face à promoção de competências transversais exigidas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no

Brasil. Ademais, pode apostar-se em muito no combate à desinformação através do desenvolvimento de competências no ensino, logo desde os anos mais iniciais da vida escolar. Ottonicar, Castro Filho e Sala (2019) defendem que a competência em informação precisa ser considerada pelas políticas públicas da biblioteca escolar no Brasil. Destacam-se ainda as competências infocomunicacionais como base da educação em informação. Mas, antes, é necessário entender o contexto brasileiro, a desinformação e a educação em informação.

O contexto brasileiro: desinformação requer educação em informação

O contexto brasileiro vivencia uma situação de crise informacional no que concerne à desinformação. Sinalize-se que este também não é o único problema que assola o país; porém, toma-se a desinformação como um dos principais focos de atuação da educação em informação. Entende-se a desinformação como um desafio complexo e nocivo para a vida em sociedade. Por esta razão, torna-se urgente a criação de estratégias e medidas para frear os desdobramentos e as consequências advindas desse fenômeno.

A desinformação vem se configurando há muito tempo; no entanto, se pode perceber a partir de Pedro Demo (2000) que no seio da Sociedade da Informação, assim denominada por Castells (2002), ocorrem uma série de fatores que afetam diretamente a informação, como o excesso de informação e de dados, a dificuldade e a limitação humana em processar e analisar cada um destes, os seus vieses ideológicos, etc. “O que se depreende é que uma sociedade alicerçada na informação necessariamente carrega a desinformação” (Heller et al., 2020, p. 192). Nesse sentido, pode-se dizer que, desde o momento em que existe a informação, a desinformação se faz presente. Mas como compreendê-la?

As abordagens são distintas acerca do tema dentro da Ciência da Informação (CI), mas, aqui, adota-se a desinformação pela perspectiva de Heller, Jacobi e Borges (2020), que entendem a desinformação como uma informação que pode ser falsa, descontextualizada, desatualizada, distorcida e/ou incompleta, com ou sem intenção de enganar. Ou seja, a

desinformação está relacionada àquilo que não condiz com a realidade dos fatos, podendo gerar consequências desastrosas, como comprometer a saúde da população ou a dignidade da pessoa humana, ou ainda atacar a democracia de um país. Como exemplos, recordem-se as eleições de 2018, forjadas com base na disseminação de notícias falsas, o uso indevido de medicamentos durante a pandemia de COVID-19, e principalmente, o negacionismo científico que levou a ataques diretos às universidades brasileiras, como se não fosse suficiente o fechamento de escolas e bibliotecas durante o período pandêmico.

As universidades públicas brasileiras estão sendo sufocadas pelos enormes cortes de verbas. Assiste-se a uma clara tentativa de destruição das universidades públicas e da excelência acadêmica, por práticas crescentes que visam erodir da consciência coletiva da sociedade o importante papel transformador dessas instituições. Vemos com tristeza a autonomia das universidades sendo vilipendiada. Já se somam importantes universidades nas quais o atual governo [governo bolsonarista na época] tem imposto o reitor à sua comunidade, desconsiderando a tradição democrática construída com muito esforço por essas instituições desde o término da ditadura militar. (Silva Filho, 2020, grifo nosso)

O que se observa é que essa intervenção se mostra como um ataque direto à democracia, à educação e principalmente ao acesso à informação. Pois, quando a sociedade recebe educação que priorize a aquisição de conhecimento e de informações fidedignas, supõe-se que tal sociedade saberá escolher seus governantes, atuará democraticamente e reconhecerá o valor do exercício pleno da cidadania, bem como da vida humana. “Definitivamente, é urgente priorizar a produção e a apropriação do conhecimento por nossa sociedade; a ciência e a educação são os instrumentos cruciais para que as futuras gerações possam construir uma nação verdadeiramente soberana” (Silva Filho, 2020).

Sabe-se que a ciência, não sendo detentora da verdade, passa por processos rigorosos de avaliação para se constituir como ciência. Podem ser citados como exemplo a avaliação por pares ou os debates epistemológicos que reformulam e refutam teorias, entre outros. O que se leva em consideração neste trabalho é que os embates acadêmicos e o

conhecimento científico têm proporcionado resoluções para muitos problemas, sobretudo sociais e informacionais.

O enfrentamento da desinformação deve considerar não apenas mecanismos de detecção de veracidade, mas abranger todas as nuances do fenômeno, a começar por sua raiz: atacar a desinformação com vacinas que a ciência da informação já conhece, como a [educação em informação] (Eller, Jacobi & Borges, 2020, p. 199, grifo nosso).

Sob esta ótica, a educação em informação parece ser a alternativa mais viável para enfrentar a desinformação – um problema específico no contexto social brasileiro. Partindo dessa concepção, denota-se a necessidade de se compreender esse cenário para que os sujeitos possam atuar sobre ele de maneira ética e eficaz no que tange às demandas por informação.

A educação em informação é compreendida “como o conjunto de ações multidimensionais voltadas à promoção de competências para a busca, apropriação e uso crítico da informação” (Brandão, 2022, p. 40). Pode-se dizer que a educação em informação compreende o desenvolvimento de competências para manusear tecnologias e reconhecer informações quanto à sua natureza, fonte, fidedignidade e autoridade. Em outras palavras, a educação em informação está diretamente relacionada aos processos informacionais no que tange a apropriação, uso e disseminação da informação, a comunicação e ao uso de tecnologias. Nesse sentido, a educação em informação visa a promoção de competências infocomunicacionais.

Para Borges (2011; 2013; 2018), as competências infocomunicacionais compreendem conhecimentos, habilidades e atitudes para lidar com a informação, estabelecendo uma relação saudável entre os sujeitos e a informação. Este conceito faz menção a uma tríade de competências entrelaçadas, subjacentes e complementares entre si, sendo elas: a competência em informação, a competência em comunicação e a competência operacional.

A competência em informação está atrelada aos processos informacionais, como o uso ético e crítico da informação, a cautela ao disseminar, a avaliação quanto à relevância, a pertinência e a fidedignidade da

informação ou a respectiva fonte. Ou seja, ela envolve saber quando e como acessar a informação, possuir capacidade cognitiva para compreendê-la, analisá-la e sintetizá-la, empregar critérios para avaliá-la e utilizá-la para resolver um problema, conectar essa informação com outras informações, produzir sentido e gerar conhecimento. Entretanto, a informação precisa ser compartilhada, e para isso será necessário interagir, estabelecer relações e se comunicar, o que demanda competência em comunicação.

A competência em comunicação refere-se à capacidade de estabelecer interação com outras pessoas ou outros grupos, trocar, debater, apresentar as informações e as ideias ou participar de redes de compartilhamento e colaboração. A partir dessa competência pode-se compartilhar as informações também com uso da tecnologia – o que posteriormente exige competências operacionais (Borges, 2011, 2013). Sendo assim, a competência em comunicação está relacionada ao ato de saber comunicar as informações de modo eficaz. Por último, e não menos importante, as competências operacionais estão atreladas ao manuseio de tecnologias de informação e comunicação (TIC). Mas as tecnologias podem variar na sua complexidade, indo da mais simples, como manusear um lápis, até à mais complexa, como o uso de computadores, sistemas operacionais, aplicativos, etc. (Borges, 2011).

Mas porquê ensinar competências infocomunicacionais por meio da educação em informação? Borges (2022, p. 58) explica:

(...) a biblioteca tradicional passa por um momento de questionamento, dada a diversidade e facilidade de acesso a outras fontes de informação. Essa suposta ameaça ao espaço de atuação profissional pode bem significar uma oportunidade de repensar o perfil e o papel do bibliotecário. Se o seu objeto de trabalho é de fato a informação e não o livro, se essa informação extrapolou os limites da biblioteca, talvez o foco deva se deslocar de gerir a informação para educar para gerir a informação e sua comunicação em diferentes contextos.

Daí a importância de aliar a educação em informação ao contexto das bibliotecas escolares, pois, de acordo com a IFLA, as bibliotecas podem auxiliar no cumprimento de todos os objetivos de

desenvolvimento sustentável (ODS) da Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU). Entre as principais razões destacadas pela IFLA (2015, p. 13), as bibliotecas

- promovem a alfabetização universal, incluindo a literacia dos *media* e informação e competências de literacia digital;
- encerram lacunas no acesso à informação e auxiliam o governo, a sociedade civil e as empresas, a compreender melhor as necessidades locais de informação;
- fornecem uma rede de sites para programas e serviços governamentais;
- promovem a inclusão digital através do acesso às TIC com o auxílio de técnicos dedicados que ajudam as pessoas a desenvolverem novas competências digitais;
- servem como centro de investigação para a comunidade académica;
- preservam e dão acesso à cultura e património mundial.

Todas estas razões enaltecem o papel das bibliotecas para a ascensão da sociedade, para a erradicação da pobreza, para o fortalecimento da democracia e de uma sociedade mais justa e para que se garanta o acesso à informação, que é um direito dos cidadãos que consta na Declaração Universal dos Direitos Humanos desde 1948.

O cumprimento do direito à informação na contemporaneidade influencia instâncias do tecido social, principalmente culturais e educacionais. Assim, os profissionais da informação – aqui destacam-se os bibliotecários – precisam estar preparados para lidar com esse universo informacional, ainda caracterizado pela desinformação, no Brasil; sobretudo, para mediar ações de desenvolvimento de competências para lidar com a informação através da educação em informação. Isso porque, como visto anteriormente, a desinformação tem levado a efeitos perversos, como o negacionismo científico, problemas de saúde pública ou a eleição de governantes despreparados – que culminou em atos terroristas em 08 de janeiro de 2023.

Logo, um dos caminhos mais promissores para combater a desinformação é a educação em informação, pois ela visa promover uma relação

saudável com o universo informacional e com as pessoas, inclusive nas mídias sociais, e isso se dá através do desenvolvimento das competências infocomunicacionais. Pode-se perceber que estas, que são uma competência crítica na contemporaneidade, são respaldadas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A BNCC prevê que, além dos conteúdos obrigatórios, sejam oferecidas competências transversais por meio de atividades optativas.

Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BNCC, 2017, p. 17).

O Conselho Nacional de Educação (CNE) abordou amplamente a transversalidade no Parecer n.º 7, de 7 de abril de 2010:

A transversalidade orienta para a necessidade de se instituir, na prática educativa, uma analogia entre aprender conhecimentos teoricamente sistematizados (aprender sobre a realidade) e as questões da vida real (aprender na realidade e da realidade). Dentro de uma compreensão interdisciplinar do conhecimento, a transversalidade tem significado, sendo uma proposta didática que possibilita o tratamento dos conhecimentos escolares de forma integrada. Assim, nessa abordagem, a gestão do conhecimento parte do pressuposto de que os sujeitos são agentes da arte de problematizar e interrogar, e buscam procedimentos interdisciplinares capazes de acender a chama do diálogo entre diferentes sujeitos, ciências, saberes e temas (CNE/CEB, 2010, p. 24).

Por isso, se vê na educação em informação a potencialidade para combater a desinformação dentro das bibliotecas escolares. Nestes espaços, criam-se ambientes propícios para o desenvolvimento de competências, colocando em contato diferentes sujeitos e diferentes perspectivas. Consequentemente, a partir desse contato, os sujeitos dialogam e aprendem uns com os outros, trocando informações pertinentes para a construção de conhecimento coletivo. O que também coincide com a

pedagogia freireana, pois a educação em informação percebe esta perspectiva, onde, em meio a uma relação dialógica, os sujeitos se educam uns aos outros (Freire, 1987). Assim, supõe-se que a sociedade fortalece o papel das bibliotecas e dos bibliotecários, e que estes fortalecem a sociedade à medida que disponibilizam o espaço e as trocas, as informações, os conhecimentos e os saberes. Mas como propiciar estes recursos?

As bibliotecas escolares: experiências brasileira e portuguesa

No Brasil, em 2018, precisamente no distrito de Salvador, Bahia, foi construída uma proposta de promoção de competências, o curso “Competências Infocomunicacionais para o Ensino Médio” (CICEM). O modelo de base para o curso foi desenvolvido a partir da “metodologia de investigação e pesquisa conhecida como Design-Based Research (DBR), nomeada no Brasil como “Pesquisa de Desenvolvimento” (Santos et al., 2018, p. 1888). Tendo como exemplo o CICEM, no ano de 2019, foi desenvolvido o Curso de Promoção de Competências Infocomunicacionais para o Ensino Médio, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense (IFSul) de Novo Hamburgo (RS). Este, por sua vez, serviu de referência para o desenvolvimento de um novo curso, voltado para bibliotecários e estudantes do Ensino Superior (2020), que também proporcionou um quarto curso. Este último, voltado para bibliotecários e arquivistas, fora desenvolvido no âmbito do Grupo de Pesquisa em Comportamentos e Competências Infocomunicacionais (INFOCOM), em parceria com a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), a Universidade Federal da Bahia (UFBA) e a Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), no ano de 2022.

Estes cursos permitiram a experiência empírica de se educar para a informação mediante o desenvolvimento de competências infocomunicacionais. Alguns alunos também tiveram aulas ministradas por bibliotecários (é o caso das autoras que redigem este artigo, cuja formação é em Biblioteconomia) e por outros profissionais de outras áreas que puderam auxiliar na execução dos cursos. No entanto, nenhum destes cursos foi realizado no âmbito das bibliotecas, fator para o qual se chama a atenção.

No Brasil, verifica-se o descaso com a biblioteca nas escolas (Sousa & Lindoso, 2016). Esta é uma das dificuldades de implementação da Lei 12.244, que preconiza a universalização das bibliotecas em instituições de ensino no Brasil. No estado do Rio Grande do Sul, por exemplo, a situação com as bibliotecas escolares torna-se evidente pelo número de escolas sem bibliotecas. Ao todo, existem 7249 escolas públicas federais, estaduais e municipais; destas, 62% têm bibliotecas. Ou seja, cerca de 2760 escolas não têm bibliotecas (Resing, 2022). A maioria destas bibliotecas não tem um bibliotecário; ao contrário, mantém professores, cuja função se deveria limitar às salas de aula (Resing, 2022).

A existência da biblioteca em seu formato físico não garante que ela se manifeste em toda a sua potencialidade, sendo imprescindível a presença ativa do bibliotecário escolar e de ações de desenvolvimento para os cidadãos. Assim, vincular o combate à desinformação a partir da atuação de bibliotecas escolares poderia dar substância não só às bibliotecas, como também aos bibliotecários enquanto educadores, valorizando e fortalecendo a atuação de ambos.

Deste modo, parece fazer sentido que a construção de uma sociedade mais justa e democrática venha a prescindir da aplicação efetiva da Lei 12.244, incluindo um programa crítico de alfabetização informacional como a educação em informação. O papel do bibliotecário nesse ambiente é de grande responsabilidade, pois dele dependerão as propostas de ação que são construídas dentro da biblioteca, permeando também as atividades de leitura, literatura e enquete e o desenvolvimento de habilidades informacionais críticas nos estudantes.

A informação é elemento constituinte da cultura de um grupo, essencialmente, é uma condição de permanência, é um instrumento de mudança. Considerando que a existência da informação requer a sua transmissão ou compartilhamento, constitui uma prática intersubjetiva significativa, dado que, as práticas sociais em constantes transformações significam uma necessidade contínua de aprendizagem e, por conseguinte, a ininterrupta procura dos mais diversos conteúdos informacionais, podemos dizer que reflete e molda as visões e atitudes pessoais, bem como o contexto cultural em que vivem. Portanto, a informação nunca é neutra, pois

sempre contém elementos pessoais, sociais, culturais e/ou ideológicos, que precisam ser devidamente identificados e interpretados a fim de gerar conhecimento a partir dela e trazer benefícios aos indivíduos e à sociedade (Fonseca et al., 2022, p. 11).

Isso pressupõe uma relação saudável dos bibliotecários com os estudantes e destes com a informação. Ou seja, saber buscar, identificar, avaliar, usar e compreender de forma crítica e ponderada a informação, principalmente na sociedade contemporânea. A articulação da biblioteca escolar com as competências infocomunicacionais também aumenta a dimensão da Economia Social da biblioteca, que se concretiza pela presença de bibliotecários atuantes, críticos e conscientes de seu papel social como educadores. Assim, os bibliotecários podem encabeçar ações de educação em informação, proporcionando aos diferentes sujeitos um ambiente de acolhimento e de recursos amparados pela mediação da informação.

A mediação da informação e a capacidade de assimilar a informação são comportamentos-chave que interferem no processo de ensino e devem existir nas bibliotecas escolares. É indispensável refletir sobre o uso dos recursos informacionais e sobre a interação com os alunos para melhor os capacitar. Assim é possível auxiliar os estudantes a desenvolver as competências infocomunicacionais, para que eles possam descobrir e reconhecer suas necessidades de informação como sujeitos autônomos, para pesquisar, selecionar e avaliar criticamente, tendo uma postura ativa e independente e sabendo compartilhar, buscar e verificar em diferentes fontes a autenticidade das informações.

Realizando uma busca na Base de Dados Referenciais de Artigos de Periódicos em Ciência da Informação (BRAPCI), no Portal CAPES e na Scientific Electronic Library Online (Scielo) usando os termos de busca “biblioteca escolar” AND “competência em informação”, em idioma português e com o recorte de tempo 2000-2023, encontram-se poucos artigos. A busca na BRAPCI recuperou 15 artigos para “biblioteca escolar” AND “competência em informação”. No Portal CAPES foram recuperados 34 artigos para “biblioteca escolar” AND “competência em informação”. No Scielo, foram encontrados apenas 59 resultados para o termo “biblioteca escolar”, sem nenhum outro operador booleano. Já

no levantamento bibliográfico realizado na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) utilizando os conceitos “competência em informação”, “biblioteca escolar”, “information literacy” e “literacia da informação”, na busca em todos os campos e sem delimitar em data específica, foi possível adquirir um total de três trabalhos que tratem dessas temáticas. As pesquisas brasileiras a respeito das competências infocomunicacionais apresentam em suas bibliografias uma diversidade de produções nacionais e internacionais de diferentes países, exceto pelo registro de experiências que relacionam as competências infocomunicacionais e bibliotecas escolares, que não foram encontradas.

A partir da revisão de literatura pode se constatar que, no Brasil, a literatura sobre bibliotecas escolares e a competência em informação deixa a desejar. Foram recuperados poucos resultados, mas nenhum tendo como base as competências infocomunicacionais desenvolvidas em bibliotecas. Além disso, no âmbito da biblioteca escolar, a tradução do termo *information literacy* como competência informacional foi realizada por Campello (2002); por essa razão, os termos são utilizados na busca e no artigo como sinônimos.

Para a metodologia de análise dos documentos, foi considerada uma análise exploratória de abordagem qualitativa dos seguintes documentos: o referencial “Aprender com a Biblioteca Escolar” (2017) e o “Modelo de Avaliação da Biblioteca Escolar” (2018). Ambos os documentos são disponibilizados pela Rede de Bibliotecas Escolares de Portugal. Buscou-se extrair destes subsídios para uma política pública brasileira de educação em informação, utilizando os bibliotecários como protagonistas dessas ações. Em termos de políticas públicas o Brasil está aquém do que poderia ser proporcionado para a valorização das bibliotecas, mantendo ações pontuais que partem de bibliotecários e pouco de instituições. Já em Portugal a RBE parece estar mais bem amparada quanto ao seu caráter político, o que justifica o embasamento deste trabalho nesse quesito.

A justificativa da menção dos cursos neste mesmo âmbito, apesar de ações distintas das políticas públicas, se deve ao fato de que estes cursos comprovam a factibilidade na promoção de ações metodologicamente estruturadas, com indicadores de avaliações, encabeçadas por bibliotecários, para promover educação em informação nas bibliotecas escolares.

Tais ações são evidências de que bibliotecas e bibliotecários são fundamentais e urgentes no contexto contemporâneo brasileiro.

Subsídios para uma política pública

Defendendo a ideia da biblioteca como um recurso básico no processo educativo, em especial no ambiente escolar, nasceu em 1996 um grupo de trabalho, por meio dos despachos conjuntos n.º 43/ME/MC/95, de 29 de dezembro, e n.º 5/ME/MC/96, de 9 de janeiro. Tal grupo foi criado com o objetivo de implementar práticas de incentivo à leitura voltadas para a população portuguesa e elaborar o que seriam as orientações para o programa de lançamento da RBE, hoje subordinada ao Ministério da Cultura de Portugal (Cravo, 2014).

E desde então o programa da RBE tem contribuído para a definição da identidade das bibliotecas escolares, mostrando que estas constituem um recurso fundamental para o ensino e para a aprendizagem nas escolas, disponibilizando espaços, equipamentos e todo o tipo de documentos nos mais variados suportes, tanto para as atividades curriculares como não curriculares, de ocupação de tempos livres e lazer, propondo novas perspectivas e formas de trabalho (Cravo, 2014, p. 39).

Dentre os diversos recursos proporcionados pela RBE se destacam: o “Modelo de Avaliação da Biblioteca Escolar”, com o objetivo de que “as bibliotecas possam, de forma autónoma, realizar a avaliação da sua ação e definir estratégias de melhoria e desenvolvimento das suas práticas” (Rede de Bibliotecas Escolares, 2023), e se constituindo como “um referencial para a ação das bibliotecas e um instrumento para a melhoria contínua” (Rede de Bibliotecas Escolares, 2023); e o documento de referência “Aprender com a Biblioteca Escolar”, criado em 2013 e atualizado em 2017, como instrumento de desenvolvimento de literacias.

A partir do entendimento de que, “para serem bem-sucedidos na sua vida pessoal, escolar e profissional, os jovens têm hoje, não só de dominar os saberes convencionais, como um conjunto de novas competências de literacia, cada vez mais complexas e variadas” (Rede de Bibliotecas

Escolares, 2023), e de que “as bibliotecas escolares são um espaço educativo integrador destas múltiplas literacias, cada vez mais decisivo para as aprendizagens e a capacitação das crianças e dos jovens que as utilizam, formal ou informalmente (Rede de Bibliotecas Escolares, 2023,), é possível unir estas duas perspectivas por meio da educação em informação com apoio de uma política pública.

O referencial produzido pela RBE define um conjunto de padrões de desempenho associados às literacias da leitura, dos média e da informação, essenciais à aprendizagem e formação integral dos alunos, que cabe às bibliotecas escolares desenvolver. O documento visa promover a reintegração de conhecimentos, capacidades e atitudes inerentes a estas literacias nas atividades formativas e curriculares desenvolvidas com a biblioteca, dotando-a dos meios de planeamento, operacionalização e aferição de resultados necessários a este objetivo. Trata-se, portanto, de um instrumento de trabalho ao serviço da avaliação, facilitando a obtenção de dados e evidências que testemunham as ações da biblioteca nestas áreas de intervenção e atestam os seus impactos na formação global e nas aprendizagens dos alunos (Portugal, 2018, p. 8).

Sabe-se que estes documentos são apenas orientações técnicas, que podem refletir-se, mas nem sempre se refletem, na realidade de cada uma das bibliotecas inseridas na rede, e que não existe até o momento nenhuma pesquisa empírica nem nenhum levantamento sobre a aplicabilidade dessas orientações ao dia a dia das bibliotecas escolares. Além disso, muitas vezes as bibliotecas sofrem com questões orçamentárias e com a sobrecarga dos colaboradores. Mas a estruturação metodológica proposta pela RBE, no que se refere ao desenvolvimento de literacia da informação, pode ser considerada pioneira na área, assim como a tentativa de alinhamento sistemático das ações desenvolvidas nas bibliotecas escolares em âmbito nacional.

Dentre os objetivos trazidos tanto no “Modelo de Avaliação da Biblioteca Escolar” quanto no “Aprender com a Biblioteca Escolar” destacam-se: o alargamento das áreas de intervenção da biblioteca; a adaptação e o reforço do papel do professor bibliotecário enquanto indutor da alteração de práticas pedagógicas e didáticas; a exigência de formação

para as múltiplas literacias e para o sucesso das aprendizagens; a evolução nos modos, nas tecnologias e nos hábitos associados à leitura, ao uso da informação e à produção de conhecimento; e o acompanhamento de medidas e projetos que contrariem a infoexclusão e o abandono escolar. Ações como essas fornecem um panorama diferenciado da realidade que se vive no Brasil hoje, e que poderia proporcionar inovação na educação dos sujeitos no que se refere à informação.

Ademais, o documento de avaliação se estrutura a partir de 4 campos de ação: a) Currículo, literacias e aprendizagem; b) Leitura e literacia; c) Projetos e parcerias; e d) Gestão da biblioteca escolar. “Os domínios representam as áreas essenciais que permitem que a biblioteca cumpra, de forma adequada, os pressupostos e objetivos que suportam a sua atividade no processo educativo” (Portugal, 2018, p. 11). Cada um dos quatro domínios possui um conjunto de indicadores referentes a aspectos essenciais de intervenção na área específica daquele domínio. Esses aspectos permitem a aplicação de elementos de aferição que possibilitam a medição de qualidade da biblioteca, criando assim uma metodologia de ação, melhoria e avaliação com pontos específicos a serem seguidos (Portugal, 2018).

Aqui, toma-se o domínio A referente à literacia da informação e *media*, enquanto o domínio B se concentra mais na literacia relacionada à leitura e ao gosto pela leitura.

O domínio A realça o trabalho e o contributo da biblioteca na vertente pedagógica e curricular, através do enriquecimento e diversificação de práticas, da exploração de ambientes, recursos e estratégias de ensino variados e da integração nas atividades escolares das literacias digitais, da informação e dos média. O trabalho colaborativo e articulado com os docentes e a vivência da biblioteca como lugar de aprendizagem e de inclusão são enfatizados, constituindo fatores chave para a melhoria dos resultados, o sucesso educativo e o combate à exclusão (Portugal, 2018, p. 11).

Cada um dos indicadores dentro de um domínio é composto por fatores críticos de sucesso, impactos da ação da biblioteca nas aprendizagens, ações para a melhoria e instrumentos de recolha de evidências. Dentre os indicadores contidos no domínio A se destaca o indicador 2,

“Formação para as literacias da informação e dos *media*”, que apresenta fatores críticos de sucesso.

Desenvolvem-se atividades de formação de utilizadores adequadas ao nível etário dos alunos e com grau de complexidade crescente, como: funcionamento da biblioteca escolar; recursos e serviços disponíveis, presencialmente e em ambiente virtual; ferramentas e estratégias de pesquisa da informação, em suporte físico e digital; metodologia de investigação: organização, produção e partilha da informação, com recurso às tecnologias de informação e comunicação; ética e responsabilidade no uso da informação: direitos de autor e direitos conexos; licenças; ou mais-valias e perigos associados ao uso da Internet.

Os fatores críticos apontados neste item ultrapassam a ideia inicial de educação do utilizador focada na utilização das fontes e recursos disponibilizados pela biblioteca e até mesmo os conceitos tradicionais de literacia da informação ligados à utilização de ferramentas de pesquisa ou à gestão e ao compartilhamento da informação. Aqui, explora-se também o desenvolvimento de um comportamento mais ético e responsável quanto às interações informacionais e humanas na internet.

Essa abordagem ética do intercâmbio de informações na internet se aproxima do conceito das competências infocomunicacionais (Borges, 2018) como um conjunto de competências, habilidades e atitudes a se desenvolver perante as relações entre as pessoas e a informação, e como isto acontece na contemporaneidade. Embora o conceito brasileiro se aprofunde ainda mais no que diz respeito às relações interpessoais e à construção coletiva e descentralizada do conhecimento e da informação que podemos observar acontecendo hoje na internet, as literacias tem um papel promissor na geração de uma política pública no que tange a necessidade de se educar em informação. Possui estrutura metodológica, exemplos de ações e indicadores de avaliação, por seu início ter sido impulsionado por uma pesquisa de desenvolvimento.

Além disso, as políticas públicas são importantes para auxiliar na solução de problemas também eles públicos relacionados à informação, e, neste caso, por meio delas pode-se requerer a presença dos bibliotecários nas bibliotecas. Ademais, é através delas que se pode reivindicar melhorias para a sociedade brasileira, lembrando aos governantes parte de suas responsabilidades, que é o acesso à informação de qualidade.

As bibliotecas são espaços potenciais para incluir aprendizagens informacionais e promover a educação em informação de forma consistente, fazendo frente à desinformação. Afinal, têm se tornado cada vez mais espaços criativos (Jesus & Cunha, 2019). Mas cabe salientar que apenas as políticas públicas podem não ser suficientes para valorizar estes espaços: há que se investir em ações e profissionais engajados, proativos e interessados nas ações de educação em informação.

Assim, o modelo metodológico de política pública e padronização realizado em Portugal pode servir de inspiração para a implementação de um sistema semelhante no Brasil, ao mesmo tempo que o desenvolvimento conceitual brasileiro pode contribuir para aprofundar e atualizar a discussão teórica portuguesa.

Conclusão

Portugal apresenta um desenvolvimento avançado quanto a uma política pública nacional que valorize as bibliotecas escolares e o trabalho que estas realizam – sobretudo se comparado ao Brasil, que dá seus primeiros passos, ainda implementando a obrigatoriedade de bibliotecas escolares em todas as escolas do país e a atribuição de bibliotecários para atuar nestes espaços. Ressalta-se que o Brasil é um país relativamente jovem, com cerca de 200 anos de independência de Portugal, e com um dos maiores territórios do planeta. Além disso, tem uma economia considerada emergente, o que torna a implementação de políticas nacionais um processo complexo e demorado. Por esses motivos, a experiência portuguesa com o trabalho realizado pela RBE, em especial sobre o desenvolvimento das literacias da informação, se mostra promissora enquanto um modelo passível de reprodução, com as devidas ressalvas e customizações à realidade brasileira, é claro.

Em contraponto, existem ações brasileiras de promoção e desenvolvimento de literacia da informação que, ainda que pontuais, tem se mostrado frutíferas, como é o caso dos cursos de promoção de competências infocomunicacionais. Estas competências evidenciam não apenas as competências e habilidades de lidar com a informação no contexto social e de internet em que vivemos hoje, mas também as atitudes perante as

relações interpessoais que se dão no espaço informacional e tecnológico, enfatizando a importância do cultivo de um posicionamento mais crítico e ético na internet e na vida de maneira geral.

O intercâmbio entre a abordagem teórico-metodológica das competências infocomunicacionais e da literacia da informação tem o objetivo de educar para a vida e ainda a capacidade não só de enriquecer o campo científico internacional, mas também de causar impacto reais e de trazer benefícios para os indivíduos em suas vidas cotidianas. Fazem-se necessários e urgentes o diálogo e a parceria entre pesquisadores de diferentes nacionalidades e formações acadêmicas que prezem a construção coletiva de um conhecimento que de alguma forma seja capaz de combater a desinformação e gerar um ambiente informacional mais saudável para todos.

Notadamente, a educação em informação é uma estratégia inovadora, e a sua importância deve ser levada em consideração por aproximar diferentes sujeitos em uma relação dialógica e deveras promissora. Para se combater a desinformação são necessárias competências em informação, competências em comunicação e competências operacionais, para que os sujeitos se percebam parte do universo informacional não como meros usuários, mas como produtores de informação. Acima de tudo, eles devem ter a capacidade de agir de forma autônoma e de transformar suas próprias realidades, vendo na biblioteca um suporte – muito mais que um depósito. Ademais, é importante que os bibliotecários possam interagir sempre na forma dialógica, viabilizando a construção do conhecimento. Sobretudo, é essencial que a educação em informação seja uma política pública que possa subsidiar a existência e a vida das bibliotecas em todas as sociedades.

REFERÊNCIAS

- Associação de Bibliotecários de Portugal. (2020). *Carta Aberta Bibliotecas: estamos disponíveis*. <https://cartaabertabibliotecas.wordpress.com/>.
- Borges, J. (2013). *Participação política, internet e competências infocomunicacionais: evidências a partir de organizações da sociedade civil de Salvador*. EDUFBA. <http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/12637>.

- Borges, J. (2018). Competências infocomunicacionais: estrutura conceitual e indicadores de avaliação. *Inf. & Soc.:Est., João Pessoa*, 28(1), 123–140. <https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/ies/article/view/38289>.
- Borges, J., Brandão, G. & Barros, S. S. (2022). *Educação para a informação: como promover competências infocomunicacionais*. Pimenta Cultural.
- Borges, J. & Silva, L. O. (2011). Competências infocomunicacionais em ambientes digitais. *Observatório*, 5, 291–326. <http://obs.obercom.pt/index.php/obs/article/view/508/460>.
- Brasil. Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica. (2010, 14 de dezembro). Resolução N.º 7, de 14 de dezembro de 2010. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Diário Oficial da União, Seção 1. http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf.
- Brasil. Ministério da Educação. (2018). *Base Nacional Comum Curricular*. <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>.
- Câmara dos Deputados. (2018). Dados do Inep mostram que 55% das escolas brasileiras não têm biblioteca ou sala de leitura. *Agência Câmara de Notícias*. <https://www.camara.leg.br/noticias/549315-dados-do-inep-mostram-que-55-das-escolas-brasileiras-nao-tem-biblioteca-ou-sala-de-leitura/>.
- Câmara dos Deputados. (2020). Projeto de Lei 4003/20. Amplia o prazo para a universalização das bibliotecas escolares no Brasil e permite que os espaços sejam virtuais. <https://www.camara.leg.br/propostas-legislativas/2259035>.
- Castells, M. (2002). *A sociedade em rede*. Paz e Terra.
- Cravo, F. M. C. (2014). *As bibliotecas escolares e a literacia da informação: um projeto numa turma de 2.º ciclo*. Instituto de Educação, Universidade de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10451/16161>,
- Demo, P. (2000). Ambivalências da sociedade da informação. *Ci. Inf., Brasília*, 29(2), 37–42. <http://www.scielo.br/pdf/ci/v29n2/a05v29n2>.
- Fonseca, A. V. da., Medeiros, B. L. da S., Fernandes, D. V., Oliveira, N. D. F. de. & Tanus, G. F. de S. C. (2022). A competência crítica em informação na biblioteca escolar para a construção de uma sociedade democrática. *Informação em Pauta*, 7(00), 1–19. <http://www.periodicos.ufc.br/informacaoem-pauta/article/view/78216>
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do oprimido*. (17.ª ed.). Paz e Terra.
- Grupo de Trabalho de Bibliotecas Públicas – FEBAB. (2021). *Bibliotecas por um mundo melhor: ontem, hoje e sempre: carta de advocacy*. <http://repositorio.febab.org.br/items/show/6211>.
- IFLA/Unesco. (2000). *Manifesto para biblioteca escolar*. Tradução de Neusa Dias de Macedo. <https://archive.ifla.org/VII/s11/pubs/portuguese-brazil.pdf>.

- IFLA/Unesco. (2008). *Manual das pessoas que advogam pela biblioteca*. Tradução de Federação Brasileira de Associações de Bibliotecários, Cientistas da Informação e Instituições – FEBAB. <http://repositorio.febab.org.br/items/show/6168>.
- Heller, B., Jacobi, G. & Borges, J. (2020). Por uma compreensão da desinformação sob a perspectiva da ciência da informação. *Ciência Da Informação*, 49(2). <https://revista.ibict.br/ciinf/article/view/5196>.
- Jesus, D. L. & Cunha, M. B. (2019). A biblioteca do futuro: um olhar em direção ao presente. *Informação & Informação*, 24(3), 311–334. <https://brapci.inf.br/index.php/res/v/134213>.
- Organização das Nações Unidas [ONU]. (2015, 25 de setembro). Transformando nosso mundo: a agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável. Resolução Adotada na Assembleia Geral, Nova York. <https://brasil.un.org/sites/default/files/2020-09/agenda2030-pt-br.pdf>.
- Otonicar, S. L. C., Castro Filho, C. M. de. & Sala, F. (2019). A competência em informação aliada as tarefas do bibliotecário escolar. *RDBCI: Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação*, 17, e019005. <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rdbci/article/view/8653232>.
- Portugal. (2017). Aprender com a Biblioteca Escolar (2.^a ed.). Ministério da Educação e Ciência. Rede de Bibliotecas Escolares. [https://www.rbe.mec.pt/np4/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=99&fileName=referencial_2017_impres.pdf](https://www.rbe.mec.pt/np4/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=99&fileName=referencial_2017_impres.pdf).
- Portugal. (2018). *Modelo de avaliação da biblioteca escolar: 2014–2017*. Ministério da Educação e Ciência. Rede de Bibliotecas Escolares. <https://www.rbe.mec.pt/np4/116.html>.
- Rede de Bibliotecas Escolares. (2021). *Bibliotecas Escolares: presentes para o futuro – um quadro estratégico de eixos, metas e ações para a biblioteca escolar de 2021 até 2027.*: https://rbe.mec.pt/np4/?newsId=890&fileName=qe__21.27.pdf.
- Resing, M. (2022, 29 de novembro). *Em Brasília, deputada Sofia pede a reabertura das bibliotecas escolares: o descaso com as bibliotecas escolares precisa terminar*. Assembleia Legislativa do Estado do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. <https://ww4.al.rs.gov.br/noticia/329814>.
- Santos, K., Brandão, G. S. & Borges, J. (2018). Promoção de competências infocomunicacionais: uma proposta de modelo para o ensino médio. *Encontro Nacional de Pesquisa em Ciência da Informação*, 19, Anais [...] Londrina: Enancib, 1882–1901. <http://hdl.handle.net/20.500.11959/brapci/102438>.

- Silva Filho, M. de C. (2020). O negacionismo da ciência compromete o futuro do Brasil. *Jornal da USP*. <https://jornal.usp.br/artigos/o-negacionismo-da-ciencia-compromete-o-futuro-do-brasil/>.
- Sousa, B. S. S. de & Lindoso, M. F. F. (2016). Bibliotecas escolares: passado, presente e o que será do futuro?. *Revista Bibliomar*, 15(especial), 7–17. <http://hdl.handle.net/20.500.11959/brapci/126391>.

Tradição e Inovação: o fio que tece passado e futuro. O audiovisual como recurso pedagógico para a pesquisa etnográfica

Slavisa Lamounier

slavisa.lamounier@gmail.com

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

Centro de Investigação Transdisciplinar

“Cultura, Espaço e Memória” – CITCEM

Maria Manuela Pinto

mmpinto@letras.up.pt

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

Centro de Investigação Transdisciplinar

“Cultura, Espaço e Memória” – CITCEM

Carlos Coelho Costa

karlucci.k@gmail.com

Universidade da Maia – ISMAI

Centro de Investigação em Tecnologias e Estudos Intermédia – CITEI

Resumo:

Em contexto de ensino/aprendizagem/investigativo e de consciencialização para uma cidadania ativa, sublinha-se a importância do audiovisual enquanto ferramenta, mas igualmente como “texto” para ler a contemporaneidade, ajudar a construir sentido, registar as histórias e inspirar soluções. Fundamentados nas perspetivas da educação para os media (Rivoltella, 2009; 2005; 2001; Bévort & Belloni, 2009; Buckingham, 2007; Fantin, 2005; Jacquinet, 2000) e nas aproximações entre a Antropologia Visual e o audiovisual (Sales & Vieira, 2020; Martins & Costa,

2022; Ribeiro, 2007), apresenta-se o projeto de filme-documentário “Tradição e Inovação: o fio que tece passado e futuro”, configurado como um recurso pedagógico para o *trabalho de campo*, de cariz etnográfico, realizado no âmbito de um estudo exploratório para a Covilhã Cidade Criativa do Design (UNESCO, 2021). Em sintonia com a *pesquisa documental e bibliográfica*, o estudo sobre a atividade laneira na região da Serra da Estrela e Covilhã teve como fio condutor para a narrativa audiovisual o discurso dos trabalhadores que outrora desenvolveram um papel fundamental na produção têxtil, particularmente na função de debuxo, e, também, dos que ainda hoje a exercem, considerando as transformações e substituições que o tempo determinou com as inovações tecnológicas. A análise da pertinência do audiovisual para o estudo, tendo como base as dimensões média-educativas, revelou que a apropriação das ferramentas audiovisuais como recurso didático promove um fazer-pedagógico amplo, atrativo e expressivo por aliar múltiplas linguagens num único meio de comunicação (*dimensão instrumental*). Na *dimensão reflexiva*, percebido como fonte e agente da história, provou ser um meio eficiente de registar a memória, salvaguardar o património e valorizar a identidade de um povo. Na *dimensão produtiva*, revelou ser um artefacto infocomunicacional capaz de atingir públicos variados e inspirar projetos para o futuro, em especial jovens estudantes/empreendedores nas mais distintas áreas do saber. Na articulação com a Antropologia Visual, o audiovisual mostrou ser uma estratégia importante, revelando uma cidade tecida pela tradição laneira, pela inovação tecnológica e pela relevância da sua riqueza cultural, contribuindo para o objetivo de consciencialização, valorização e disseminação do potencial criativo das pessoas que atuam na região.

Palavras-Chave: Antropologia Visual; Cidade Criativa da UNESCO; Educação para os Média; Narrativa Audiovisual

Introdução

O audiovisual desempenha na atualidade um papel fundamental em diversos aspetos da nossa vida. No *entretenimento* por exemplo, o cinema, a televisão e as plataformas de *streaming*, como a *Netflix* e o *Youtube*, proporcionam uma grande variedade de conteúdos audiovisuais. Nas redes sociais são compartilhados, cada vez mais, pequenos vídeos, transmissões ao vivo e diferentes formas de conteúdo. A convergência entre som e imagem, através de narrativas fantásticas e documentários culturais, permite uma experiência envolvente e sedutora, além da criação de ícones culturais. O audiovisual no entretenimento promove diversão, admite um período de escape do quotidiano e concede refúgio seguro em tempos de pandemia ou crises económicas.

Na *dimensão artística e cultural*, o audiovisual permite a expressão de ideias e pensamentos. Geralmente é utilizado, para além de na narrativa fílmica e documental, também na produção de vídeos musicais, em instalações artísticas e em performances diversas – música, teatro e dança.

O audiovisual também é um importante meio de *comunicação e interação social*. Além de permitir que a informação seja transmitida em noticiários televisivos e multimédia, é utilizado na comunicação de mensagens publicitárias e no marketing, em ambientes corporativos e educacionais através de videoconferências e na criação de conteúdo criativo e pessoal para as redes sociais, a exemplo da plataforma *TikTok*, *Instagram Reels* e *Snapchat*, que permitem o compartilhamento de pequenos vídeos.

Na *educação*, o audiovisual é utilizado em vídeoaulas, vídeos educativos, animações, filmes, documentários e apresentações multimédia. A sua utilização na sala de aula permite a perceção, assimilação, reflexão e produção de conhecimento. Em uma perspetiva do âmbito da *educação para os média*, o audiovisual é abordado nas dimensões *instrumental* (ferramenta pedagógica), *reflexiva* (objeto de estudo) e *produtiva* (comunicação e expressão) (Rivoltella, 2009; 2005; 2001; Bévort & Belloni, 2009; Buckingham, 2007; Fantin, 2005; Jacquinot, 2000).

No campo investigativo, o audiovisual aproxima-se da *antropologia visual* na observação participante, na preocupação com a representação precisa das culturas estudadas, e no uso de técnicas de produção de imagem e som para documentar e analisar o comportamento humano. O

audiovisual e a *antropologia visual* preocupam-se com a ética e são influenciados pelo desenvolvimento da tecnologia digital, assim como pelas mudanças na forma como as imagens e os sons são produzidos e consumidos (Sales & Vieira, 2020; Martins & Costa, 2022; Ribeiro, 2007).

Cientes da importância do audiovisual em todas as dimensões apresentadas e por acreditar em sua capacidade de reter os acontecimentos no instante em que ocorrem, optou-se por utilizá-lo como procedimento de recolha de dados para a investigação sobre a Covilhã e respetiva integração na Rede de Cidades Criativas da UNESCO em 2021, na área do Design. Inserido no âmbito do Mestrado em Comunicação e Gestão em Indústrias Criativas da Faculdade de Letras da Universidade do Porto (2022), o estudo exploratório de cariz etnográfico teve como objetivo estudar o ciclo de produção laneira, tendo a função do debuxador (ou *designer têxtil*) como fio condutor para a compreensão dos aspetos tradicionais e inovadores que caracterizam a indústria têxtil na Covilhã e região da Serra da Estrela.

A recolha de dados, ocorrida entre os dias 21 e 25 de março de 2022, aconteceu em sintonia com uma *pesquisa bibliográfica*, sendo a obra de referência a *Rota da lã Translana: percursos e marcas de um território de fronteira*, coordenada por Elisa Calado Pinheiro (2008–2009), e uma *pesquisa documental*, ocorrida no Centro de Documentação e Arquivo Histórico do Museu de Lanifícios da Universidade da Beira Interior. Os resultados desta investigação deram origem ao filme documentário *Tradição e Inovação: o fio que tece passado e futuro*¹.

1. O audiovisual como procedimento de recolha de dados

1.1 Aproximações com a Antropologia Visual – Breve histórico

Antes da imagem em movimento, o desconhecido era retratado através da iconografia, das ilustrações, das pinturas, e por meio de diferentes formas de representação pictórica. Com o advento da fotografia, a partir do século XIX, a captação das informações através das imagens ganhou maior destaque.

¹ “Tradição e Inovação: o fio que tece passado e futuro” – *Link* de acesso: <https://youtu.be/QsJJc-7uNx0>.

A invenção da fotografia possibilitou, já a partir da primeira metade deste século, que antropólogos adotassem essa técnica inovadora em suas pesquisas de campo, incorporando o registro de imagens aos processos de investigação, coleta, ordenação e interpretação dos dados (Campos, 1996, p. 276).

A utilização de tecnologias de gravação de som e imagem em trabalhos etnográficos começou a ganhar destaque na década de 1950, quando investigadores de diversas áreas começaram a experimentar a utilização de equipamentos de gravação de áudio e vídeo para catalogar eventos, documentar comportamentos e registrar interações humanas em ambientes naturais e sociais.

Um dos pioneiros nesse campo foi o antropólogo norte-americano Gregory Bateson (1904-1980), que, juntamente com a fotógrafa e cineasta Margaret Mead (1901-1978), realizou estudos etnográficos na região do Sepik, na Papua Nova Guiné, nos anos 1930 e 1940. Bateson e Mead registraram em filme e fotografia as culturas e tradições dos povos da região, tornando-se referência no uso de tecnologias visuais como ferramenta de pesquisa. O filme etnográfico *Trance and Dance in Bali* (1951), escrito e narrado por Mead, apresenta uma dança balinesa chamada *kris*.

Figura 1: Frame do filme *Trance and Dance in Bali*, de Margaret Mead. Margaret Mead



Fonte: Gregory Bateson e Margaret Mead/Wikimedia Commons, Domínio Público

O antropólogo e cineasta francês Jean Rouch (1917-2004) também utilizou a imagem em movimento como procedimento de recolha de dados em seus estudos etnográficos na África Ocidental. Um de seus trabalhos mais conhecidos foi realizado em 1955, quando Rouch estudou um culto religioso chamado *Hauka*. A investigação deu origem ao filme *Les Maîtres Fous (Os Loucos Mestres)*, no qual Rouch documenta os rituais de possessão de um grupo religioso na Costa do Marfim.

Atualmente, o audiovisual é amplamente utilizado como procedimento de recolha de dados em diversas áreas de pesquisa, como a antropologia, a sociologia, a psicologia, a educação, entre outras. Com os avanços tecnológicos, tornou-se possível a utilização de equipamentos de gravação de alta qualidade e de fácil manuseio, o que facilita o trabalho de pesquisa de campo e a coleta de dados audiovisuais.

1.2 Vantagens do audiovisual no trabalho de campo

O distanciamento diante do objeto do estudo é prerrogativa para todo e qualquer trabalho de investigação, assim como a imparcialidade é para o jornalista frente ao texto informativo. A utilização do audiovisual como procedimento de recolha de dados permite o registo preciso e detalhado dos eventos, comportamentos e interações humanas em ambientes naturais e sociais; favorece uma interpretação de dados mais detalhada; e auxilia a criação de um banco de dados multimedia.

1.2.1 Registo das informações *in loco* e análise mais apurada

O conjunto de informações verbais e não-verbais presente nos eventos, comportamentos e interações humanas nem sempre é evidente em uma observação direta. Porém, quando armazenado em arquivos audiovisuais, pode ser revisitado e novamente observado. Este facto permite que os investigadores reflitam, *a posteriori*, sobre aspectos que seriam difíceis ou impossíveis de analisar apenas por meio da observação e do registo escrito.

1.2.2 Análise dos dados audiovisual

O audiovisual favorece uma interpretação de dados mais sofisticada por incluir a análise do movimento e das expressões faciais, assim como a interpretação do som que compõe a narrativa e a avaliação dos aspetos

picturais da cultura presentes na cena – pintura, imagens, desenhos. Dificéis de serem observados em uma observação direta, tais particularidades revelam informações importantes sobre o objeto de estudo, não podendo ser negligenciados.

1.2.3 Banco de dados multimédia

A utilização do audiovisual como procedimento de recolha de dados permite a criação de um banco de dados multimédia, podendo ser acessado e compartilhado por investigadores em qualquer parte do mundo, a exemplo do projeto *Human Relations Area Files (HRAF)*², criado em 1949 por George Peter Murdock e mantido pela Universidade de Yale, nos Estados Unidos; e do *The Language Archive (TLA)*³, que é um arquivo de dados linguísticos mantido pelo Instituto Max Planck de Antropologia Evolutiva, na Alemanha.

1.3 Desafios do audiovisual no trabalho de campo

O uso do audiovisual como procedimento de recolha de dados pode apresentar desafios, como questões éticas e legais relacionadas à privacidade e à segurança dos participantes da pesquisa, bem como questões técnicas relacionadas à qualidade e ao armazenamento dos dados. Para garantir a integridade e a confiabilidade dos dados coletados é necessário seguir os procedimentos éticos e legais adequados. Dentre eles podemos destacar:

- a) *Obter consentimento informado dos participantes*: isso significa que os participantes devem ser informados sobre os objetivos da pesquisa, os métodos utilizados, os possíveis riscos e benefícios da participação, e quaisquer outras situações relevantes.

² Os Arquivos da Área de Relações Humanas (HRAF) são uma compilação, indexação e distribuição de uma coleção de textos etnográficos e outros que são indexados por cultura e assunto, de 400 instituições membros localizadas em mais de 30 nações. HRAF indexa as informações em sua coleção de etnografia por cultura e assunto (<https://hraf.yale.edu/>).

³ O Language Archive (TLA) é parte integrante do *Max Planck Institute* em Nijmegen. Foi criado originalmente no final dos anos noventa para arquivar corpora de linguagem coletados pelos pesquisadores de Linguagem e Cognição e Aquisição de Linguagem do MPI. Em 2000, tornou-se o arquivo central do programa de documentação linguística DOBES, financiado pela Fundação Volkswagen. Atualmente, o TLA contém mais de 350 coleções, abrangendo mais de 250 idiomas diferentes falados em todo o mundo (Max Planck Institute, 2023).

- b) *Garantir a confidencialidade e a privacidade dos participantes*: os dados devem ser armazenados de forma segura e protegidos contra acesso não autorizado. Além disso, os participantes devem ser informados sobre como seus dados serão utilizados e quem terá acesso a eles.
- c) *Garantir a segurança dos participantes*: garantir a proteção física, emocional ou psicológica dos participantes.
- d) *Respeitar as normas e os valores culturais*: é importante respeitar as normas e os valores culturais dos participantes, especialmente em relação a questões sensíveis, como a religião, a sexualidade, o gênero e a raça.
- e) *Obter as autorizações necessárias*: dependendo da natureza da investigação e do contexto em que ela é realizada, pode ser necessário obter autorizações de órgãos governamentais ou outras entidades reguladoras.
- f) *Utilizar os dados de forma ética e responsável*: é importante utilizar os dados coletados de forma ética e responsável, respeitando os direitos dos participantes e evitando qualquer tipo de exploração ou uso indevido dos dados.

1.4 O audiovisual no trabalho de campo para a Covilhã Cidade Criativa

A escolha do audiovisual como procedimento de *recolha e análise de dados* utilizada no âmbito do estudo exploratório para a Covilhã Cidade Criativa do Design (UNESCO, 2021) teve como premissa a sua capacidade de reter a ação quando ela acontece, evitando seu desaparecimento no tempo e na memória; e a possibilidade de visitar a informação coletada quantas vezes fosse necessário para interpretá-la em todas as suas particularidades.

A *recolha dos dados*, ocorrida entre 21 e 25 de março de 2022, foi pontuada pelo registo audiovisual, pela concretização das entrevistas⁴ e pela pesquisa documental, realizada no Centro de Documentação e

⁴ O modelo utilizado nas entrevistas foi o *semiestruturado*. A opção por esta abordagem justifica-se pela flexibilidade e fluidez que este tipo de procedimento oferece (combinação de perguntas abertas e fechadas; improvisação).

Arquivo Histórico do Museu de Lanifícios da Universidade da Beira Interior.

1.4.1 Registo audiovisual e gravação das entrevistas

O primeiro dia de gravação (21 de março de 2022) foi marcado pela visita à Quinta do Lameirão e pela entrevista com Daniel Anastácio, proprietário da Quinta e pastor das ovelhas do tipo Churra Mondegueira. O espaço, localizado em Peraboa, a cerca de 15 quilómetros da Covilhã, foi cenário para a gravação da atividade de pastoreio e da simulação de tosquia⁵.

No período da tarde, as gravações centraram-se no Museu de Lanifícios e no Centro de Documentação e Arquivo Histórico da Universidade da Beira Interior. Na sala de higienização do Centro de Documentação, realizaram-se as entrevistas com Carlos Valente e com Joaquim Vicente.

Figura 2: Ovelha Churra da Mondegueira – Quinta do Lameirão (Peraboa)



Fonte: Arquivo Próprio, 2022

No segundo dia (22 de março de 2022), a recolha audiovisual e as entrevistas tiveram início na Unidade Produtiva Artesanal ECOLÃ, localizada em Manteigas, a cerca de 26 quilómetros da Covilhã. Nesta unidade fabril, recolhemos imagens dos equipamentos, da matéria-prima,

⁵ Como não era época de tosquia, o pastor Daniel Anastácio fez apenas uma demonstração, utilizando uma tesoura – utensílio artesanal.

dos tecidos produzidos e das atividades realizadas pelos funcionários. Além da assistente de marketing Vera Garcia e do afinador de máquinas Paulo Teixeira, foram também entrevistados alguns funcionários no momento em que executavam as suas tarefas diárias.

Figura 3: Unidade Artesanal Ecolã



Fonte: Arquivo Próprio, 2022

O Centro Artístico e Criativo New Hand Lab foi visitado no período da tarde. No local, conhecemos os espaços e as instalações artísticas em exposição, e entrevistamos o proprietário Francisco Afonso.

Figura 4: New Hand Lab – Instalação Artística



Fonte: Arquivo Próprio, 2022

No terceiro dia de recolha de dados audiovisuais (23 de março de 2022), foram realizadas pela manhã, as entrevistas com Helena Correia, responsável pelo Centro de Documentação e Arquivo Histórico da Universidade da Beira Interior, e com os debuxadores Jorge Trindade e João Lázaro. Em seguida, deslocamo-nos para a FITECOM, situada na Zona Industrial de Tortosendo, a cerca de 8 quilómetros do Museu de Lanifícios. Neste espaço foram documentadas imagens da produção têxtil industrial realizada nas dependências da fábrica e registadas entrevistas com o engenheiro têxtil e antigo professor do Departamento de Ciências e Tecnologia Têxtil da Universidade da Beira Interior João Carvalho, atual sócio proprietário da FITECOM, e com a *designer têxtil* Ana Rita Ramos. No período da tarde, realizou-se a entrevista com a Professora Doutora Rita Salvado, Diretora do Museu de Lanifícios da Universidade da Beira Interior.

Figura 5: FITECOM



Fonte: Arquivo Próprio, 2022

No quarto dia (24 de março de 2022), a recolha foi realizada no Centro de Documentação e Arquivo Histórico da Universidade da Beira Interior. Foram registados em fotografia e vídeo documentos, manuscritos, debuxos e padrões têxteis. No mesmo dia, foram documentados em arquivo audiovisual a consultoria dada pelo debuxador Jorge Trindade e algumas cenas do Museu de Lanifícios, núcleo museológico Real Fábrica Veiga.

Figura 6: Centro de Documentação e Arquivo Histórico da UBI



Fonte: Arquivo Próprio, 2022

No último dia da recolha (25 de março de 2022), foram registadas em audiovisual as cenas do Museu de Lanifícios, núcleo museológico Real Fábrica dos Panos.

Figura 7: MUSLAN – Núcleo Museológico Real Fábrica dos Panos



Fonte: Arquivo Próprio, 2022

Além do registo audiovisual, as informações também foram documentadas em fotografias e por escrito (primeiras impressões).

1.4.1 Interpretação dos dados

A interpretação dos dados teve como parâmetros os índices da criatividade para as Cidades Criativas descritos por Reis (2011, 2011) – *inovação, conexão e cultura*; Florida (2002; 2011) – *tecnologia, talento e tolerância*; e Landry (2011; 2013) – *comunicação, cooperação e cultura*; Os indicadores determinados por cada um destes autores foram confrontados e reagrupados em três novos índices, nomeadamente: *na personificação dos aspetos identitários e patrimoniais da cidade* (tradição); *na resolução de problemas e identificação de oportunidades* (inovação); e *na criação de uma rede interativa de conhecimento* (comunicação).

O conteúdo audiovisual, as fotografias, os documentos, os manuscritos, os debuxos e os padrões têxteis, assim como o registo por escrito das impressões iniciais dos eventos estudados, foram analisados sob estes parâmetros e confrontados de acordo com as informações coletadas durante a pesquisa bibliográfica.

A análise audiovisual teve um papel importante durante a interpretação dos dados. Por meio dela, detalhes anteriormente despercebidos foram observados:

- *Expressões Faciais*: no momento em que as entrevistas ocorriam, preocupávamo-nos com a narrativa do seu interlocutor. Com maior foco no discurso, detalhes expressivos foram negligenciados. Porém, ao retomar a mesma entrevista sob outro ponto de vista, foi possível observar expressões que adicionavam importantes informações, como a “saudade de um tempo” e o “orgulho por ter vivenciado determinada experiência”.
- *Gestualidade*: através do movimento corporal dos participantes foi possível verificar a familiaridade com a atividade exercida no momento da gravação, somando informações relevantes à narrativa.

Na análise gestual do pastor Daniel Anastácio, por exemplo, a forma como ele lidava com as ovelhas no momento de alimentá-las e pastoreá-las, assim como no instante da demonstração de uma tosquia, mostrou a intimidade com o exercício laboral, o prazer por executá-lo e, principalmente, por apresentá-lo diante das câmeras.

Na análise audiovisual do debuxador Jorge Trindade, a mesma “intimidade laboral” referida no caso do pastor Daniel se fez presente. Ela foi observada no momento de desenhar diferentes padrões têxteis, de revelar as etapas de uma tecelagem, de analisar debuxos ou de elaborar padrões no computador.

Nas fábricas, os movimentos corporais dos funcionários revelaram o exercício diário e a experiência profissional adquirida ao longo da vida.

- *Discurso*: no momento da captação dos discursos dos participantes, alguns aspetos da narrativa chamaram a atenção, sendo fatores condicionantes para a condução da entrevista. A revisitação destes discursos durante a análise audiovisual permitiu a apreensão de informações anteriormente desprezadas. Ao serem notadas, puderam ser tratadas com mais acuidade. Nestes casos, a pesquisa foi aprofundada e os dados coletados confrontados com outros documentos, fotografias e bibliografia de referência.
- *Som*: o som que compõe as imagens arquivadas, especialmente aquelas que foram coletadas nas duas fábricas visitadas – unidade artesanal e industrial –, revelou o ritmo e a cadência vivenciados pela indústria têxtil em seu quotidiano.

Ouvindo-o com maior atenção, distinguimos facilmente o ritmo fabril artesanal projetado ao longo da história têxtil (unidade artesanal), diferenciando-o da cadência frenética, intercalada pelo silencioso e moderno movimentar das máquinas digitais (unidade industrial). Os dois universos separavam-se pelo som e pelo ruído que projetavam, dando-nos informações importantes sobre ambos os cenários.

No Museu de Lanifícios da Universidade da Beira Interior, o silêncio constantemente presente no ambiente (especialmente durante as gravações) era invariavelmente interrompido por estudantes que visitavam o local ou pelo caminhar dos funcionários em meio às atividades diárias. Pode-se dizer o mesmo dos sons percebidos no Centro Artístico e Cultural New Hand Lab, onde a sonoridade era composta pelas máquinas que voltavam a trabalhar em um exercício artístico de representação ou pela interação dos seus interlocutores.

As informações verbais, não-verbais e sonoras observadas durante a análise audiovisual deram indícios de uma memória afetiva da cultura laneira, mas também revelaram a importância das atividades em torno da indústria têxtil na vida das pessoas que vivem na região. Em diferentes intensidades, graus e momentos, os funcionários das fábricas visitadas, assim como as pessoas entrevistadas, revelaram expressivamente a familiaridade com a atividade exercida, a trajetória de vida, a aquisição do conhecimento por diferentes gerações, a preocupação com o futuro do têxtil, a curiosidade sobre o tema, a transmissão de um saber secular e a busca por novas experiências com a lã e produção têxtil.

O conjunto de informações, após estas serem analisadas, trianguladas e comparadas, revelou que a Covilhã é uma cidade com oito séculos de *tradição*, marcada por uma história de vida em torno da indústria têxtil e do trabalho com a lã.

No que diz respeito à *capacidade de resolver problemas e identificar oportunidades*, a interpretação dos dados indicou que atitudes *criativas* e *inovadoras* realizadas ao longo da história foram capazes de impulsionar a indústria têxtil na região. Dentre tais ações destacam-se, desde logo, o aproveitamento de sua *localização geográfica*, as estratégias político-económicas pombalinas postas em prática, a *energia hidráulica* e, mais tarde, a *energia a vapor*, que permitiu a *mecanização da mão-de-obra* e a *emancipação fabril*. Atualmente, a *criatividade* e a *inovação* em torno da cultura laneira pode ser verificada através da pesquisa em torno do burel e de novas paletas de cores realizada por fábricas artesanais; do investimento em tecidos técnicos e em tecnologias de ponta efetuadas por unidades fabris industriais; e através da revitalização das fábricas.

No âmbito da *comunicação*, a análise de conteúdo e discurso indicou ações de salvaguarda do património material e imaterial, de disseminação do conhecimento (ontem e hoje) e de atração de talentos.

O debuxador, ou o *designer têxtil*, neste contexto, revelou ser um profissional central. Ele é responsável por criar os desenhos e padrões têxteis, mas também é sua a responsabilidade de garantir que o produto final esteja de acordo com os padrões indicados pela fábrica e, ao mesmo tempo, acessível ao consumidor. Ele é, portanto, o elo criativo que une produtor e consumidor, matéria-prima e produto final, tradição e inovação.

2. O audiovisual e a educação para os meios

A *educação para os media* é um campo de estudo e prática que surgiu, em sua fase pioneira, na década de 1950/1960, na Europa, nos Estados Unidos e no Canadá, “como uma preocupação com os aspetos políticos e ideológicos decorrentes da crescente importância das mídias na vida quotidiana” (Bévort & Belloni, 2009, p. 1085), referindo-se prioritariamente à informação sobre a atualidade, sobretudo política.

Na década de 1970, surgiram outras abordagens. Na definição divulgada em 1973, a *educação para os media* aparece como um “campo específico e autónomo de conhecimento”, o que difere de sua utilização “como auxiliar para o ensino e a aprendizagem”. Em 1979, uma nova definição abrange “todas as maneiras de estudar, aprender e ensinar em todos os níveis e em todas as circunstâncias”, assim como os lugares que ocupam na sociedade, seu impacto, implicações, participação, percepção, criação e acesso (UNESCO, 1984, citado por Bévort & Belloni, 2009, p. 1086).

A preocupação com a alfabetização mediática das pessoas estimulou a criação de encontros internacionais para a reflexão sobre o papel da *educação para os media* na sociedade. O simpósio internacional organizado pela UNESCO reuniu em Grünwald (Alemanha), de 18 a 22 de janeiro de 1982, dezanove países para discutir a necessidade de ações e políticas voltadas para a educação mediática como condição fundamental para a formação para a cidadania. A *Declaração de Grünwald*, documento gerado a partir deste simpósio, enfatizou a sua dimensão crítica, mas também o seu domínio expressivo, criativo e participativo, evidenciando as potencialidades democráticas dos dispositivos técnicos dos *media* (Bévort & Belloni, 2009).

Mais tarde, em comemoração aos vinte e cinco anos da Declaração de Grünwald (1982), um novo encontro ocorrido em Paris (2007) determinou doze recomendações a serem observadas para a promoção da *educação para os media*. Estas recomendações foram organizadas em quatro eixos temáticos e constituem a *Agenda de Paris* (2007). São elas: *desenvolvimento de programas abrangentes de educação para os media em todos os níveis de ensino; formação de professores e sensibilização dos diferentes atores da esfera social; pesquisa e suas redes de difusão; e cooperação internacional em ações.*

O primeiro eixo temático, “*desenvolvimento de programas abrangentes de educação para os media em todos os níveis de ensino*”, atribui à *educação para os media* uma definição inclusiva, devendo ser consideradas neste âmbito as mudanças ocorridas na sociedade com o desenvolvimento das tecnologias da informação e da comunicação. Este eixo reforça ainda o vínculo entre a perspectiva educativa sobre os *media*, a diversidade cultural e o respeito dos direitos humanos, de modo a impulsionar a autonomia, o posicionamento crítico e a cidadania. Estimula também a promoção de uma educação transversal e interdisciplinar.

O segundo eixo recomenda “*a formação de professores e a sensibilização dos diferentes atores da esfera social*”, de modo a integrar as dimensões conceituais, os saberes práticos e o conhecimento dos jovens acerca das experiências mediáticas, com o propósito de desenvolver metodologias ativas e o protagonismo estudantil, com o intuito de mobilizar os diferentes atores da esfera pública, e com o objetivo de inscrever a *educação para os media* na qualidade de educação continuada.

O terceiro eixo, *pesquisa e suas redes de difusão*, aconselha a pesquisa no ensino superior sobre o impacto das tecnologias da comunicação e da informação na educação em uma perspectiva interdisciplinar; sugere ainda a formação de uma rede de intercâmbio entre investigadores, de modo a difundir conhecimento e promover as transformações necessárias à *educação para os media*.

O quarto eixo, *cooperação internacional em ações*, sugere a organização de ações de divulgação de “boas práticas” no domínio da *educação para os media*, além da sensibilização e mobilização dos atores públicos.

A *educação para os media* tornou-se amplamente difundida nas décadas seguintes, com o advento da internet e das mídias sociais. Nos dias atuais é amplamente reconhecida como uma parte importante do currículo escolar, sendo um meio eficiente de ajudar as pessoas a se tornarem consumidores de *media* conscientes, reflexivos e críticos.

Compreendida em suas três dimensões – aprender *com* (*instrumental* – ferramenta pedagógica) os *media*, *sobre* (*reflexiva* – objeto de estudo) os *media* e *através* (*produtiva* – comunicação e expressão) dos *media* (Rivoltella, 2009; 2005; 2001; Bévort & Belloni, 2009; Buckingham, 2007; Fantin, 2005; Jacquinet, 2000) – a *educação para os media* (ou

mídia-educação) norteou o estudo exploratório para a Covilhã Cidade Criativa do Design (UNESCO, 2021).

Na *dimensão instrumental*, o audiovisual foi utilizado como ferramenta de registo do objeto de estudo (recolha de dados) e tratamento da informação (análise dos dados). Encontramos na câmara digital de gravação de imagens e fotografia, assim como nos telemóveis, recursos importantes para a captação de informações. Durante o trabalho de terreno, foram utilizados, além dos telemóveis, duas câmeras de filmar profissionais e uma câmara de fotografia digital (que também grava imagens em movimento e som), seus respetivos tripés e microfones unidirecionais. Mais tarde, por ocasião da montagem do filme-documentário “Tradição e Inovação: o fio que tece passado e futuro”, tivemos acesso a equipamentos de edição profissional, com programas dedicados a montagem de áudio e vídeo e computadores de última geração.

Na *dimensão reflexiva*, o material coletado foi analisado e estudado em seu pormenor, como já foi mencionado anteriormente. Sua gravação e armazenamento possibilitou a observação e revisão do texto audiovisual sob múltiplos olhares, o que favoreceu a transformação da informação contida em conhecimento a ser propagado.

No âmbito da pesquisa documental, análises de filmes documentários e curtas-metragens sobre a indústria laneira na Covilhã e na região da Serra da Estrela foram realizadas, a exemplo do documentário *A Covilhã Industrial, pitoresca e seus arredores* (Artur Costa de Macedo, Cinemateca Portuguesa-Museu do Cinema, 1921), do episódio 26 do programa *Visita Guiada* (Paula Moura Pinheiro, RTP, 2021)⁶, e do WEBDOC *Covilhã, Cidade Fábrica*, produzido pela Ocidental Filmes, com a colaboração da Universidade da Beira Interior (Museu de Lanifícios e apoio do CREA), do Município da Covilhã, e o apoio do Instituto do Cinema e do Audiovisual (2021)⁷.

Na *dimensão produtiva*, o material coletado durante a pesquisa de campo deu origem ao filme documentário *Tradição e Inovação: o fio que*

⁶ Pinheiro, P. M. (2021). *Museu de Lanifícios da Universidade da Beira Interior, Covilhã*. Programa “Visita Guiada”. RTP. Disponível em <https://www.rtp.pt/programa/tv/p40436/e26> (Consultado em março de 2022).

⁷ WEBDOC *Covilhã, Cidade Fábrica*. (s.d.). Ocidental Filmes, Universidade da Beira Interior e Município da Covilhã. Disponível em www.cidadefabrica.pt (consultado em março de 2022).

tece passado e futuro. O projeto obteve suporte do Mestrado em Comunicação e Gestão de Indústrias Criativas (MCGIC), do *Creative Industries Accelerator Laboratory* (Creia.Lab – CITCEM), do Museu de Lanifícios da Universidade da Beira Interior (MUSLAN) e da produtora Megalito Media. Por meio deste produto infocomunicacional buscamos valorizar o debuxo e o saber-fazer criativo que dá voz à indústria têxtil, seja com padrões tradicionais, seja com padrões inovadores; procuramos divulgar o potencial criativo das pessoas que dão vigor aos centros laneiros; empenhamo-nos em apresentar as ações de salvaguarda do patrimônio industrial e revelar as iniciativas educativas de formação profissional. Durante toda a narrativa audiovisual, buscamos salientar os aspetos inovadores presentes na indústria têxtil de ontem e de hoje, revelando, através do depoimento das pessoas que vivem desta indústria, as particularidades que identificam o vigor fabril tradicional e as tendências inovadoras que hoje são projetadas tendo em vista o futuro têxtil da região.

Conclusão

A *antropologia visual* na abordagem de Pink (1992, p. 124) inclui “o estudo das manifestações visuais da cultura” (expressão facial, movimento corporal, dança, vestuário, adornos, uso simbólico do espaço, objetos); “o estudo dos aspetos picturais da cultura” (pinturas, desenhos, filmes, fotografias); e “o uso dos meios visuais para comunicar o saber antropológico”.

Para Ribeiro (2005), a antropologia visual está estruturada em três objetivos, sendo eles *o uso do audiovisual na realização do trabalho em campo* (recolha de dados); *a produção de uma narrativa filmica como forma de apresentação dos resultados do estudo* (conteúdo; produção de resultado; objeto de estudo); e *a divulgação de boas práticas, tanto no meio académico como também para um público mais alargado* (comunicação e expressão). Segundo o autor, atualmente, as tecnologias digitais contribuem para novas práticas de trabalho em antropologia, seja na instrumentação do trabalho de campo, na organização e tratamento dos dados, na análise e interpretação dos conteúdos audiovisuais, na

realização, produção e montagem das informações, ou na circulação e divulgação dos resultados.

Nas reflexões de Pink (1992) e de Ribeiro (2005), o audiovisual é refletido nas dimensões *instrumental*, *reflexiva* e *produtiva*. Na vertente *instrumental*, aparece como uma importante ferramenta de recolha de dados. Na dimensão *reflexiva*, é compreendido como objeto de estudo capaz de reter informações visuais e picturais de uma cultura (Pink, 1992), e percebido como resultado de um estudo, da organização e do tratamento de dados, da interpretação e análise da informação (Ribeiro, 2005). Na dimensão *produtiva* é entendido como meio de comunicação e expressão do saber antropológico (Pink, 1992), de realização, produção e montagem das informações e da sua divulgação para um público alargado (Ribeiro, 2005).

As mesmas dimensões estruturam as abordagens da *educação para os media* (Rivoltella, 2009; 2005; 2001; Bévort & Belloni, 2009; Buckingham, 2007; Fantin, 2005; Jacquinet, 2000), sendo a *dimensão instrumental* orientada para a utilização do audiovisual (ou dos *media*) como ferramenta pedagógica; a *dimensão reflexiva* voltada para a análise e reflexão crítica sobre os conteúdos propagados; e a *dimensão produtiva* destinada para a criação e produção de conteúdo original, sua circulação e divulgação.

Sendo o conteúdo audiovisual uma *fonte histórica* e ao mesmo tempo um *agente da história* (Barros, 2007), é natural que a educação e as ciências sociais percebam a sua utilização de forma similar.

A *educação para os media*, assim como a *antropologia visual*, enxerga o audiovisual como uma *ferramenta de trabalho* capaz de reter os eventos no momento em que acontecem. Em sua *dimensão instrumental*, o audiovisual oferece a tecnologia necessária para documentar o instante, driblando o esquecimento que porventura possa ocorrer se tivermos de contar somente com a memória. O acelerado avanço tecnológico e o aparecimento de instrumentos de captura de imagem e som progressivamente eficientes, gradativamente mais leves e fáceis de carregar, permite cada vez mais a sua utilização como ferramenta pedagógica e/ou procedimento metodológico de recolha de dados. A alta tecnologia favorece ainda o tratamento da informação e a interpretação dos resultados. Durante o trabalho realizado no âmbito do projeto para a Covilhã

Cidade Criativa do Design (UNESCO, 2021), a utilização das câmeras de filmar, de fotografar, e o uso dos telemóveis como meio de captação de som e imagem foram fundamentais, assim como os equipamentos utilizados para realizar o tratamento da informação foi essencial para a composição dos resultados.

No que se refere ao audiovisual em sua *dimensão reflexiva*, tanto para a *antropologia visual* como para a *educação para os media*, o conteúdo gerado a partir da recolha de dados permite a análise dos fenómenos captados em cena, o exame dos aspetos simbólicos inseridos na narrativa, a leitura do texto imagético, a contextualização dos objetos e indumentárias que compõem o quadro ilustrado, a perceção da atmosfera, a observação das expressões declaradas e a análise da gestualidade expressada. Ambos entendem o conteúdo audiovisual como um meio de contemplar a sonoridade envolvente, analisando-a no ambiente que a acolheu. Durante a interpretação dos dados realizada no domínio da investigação para a Covilhã Cidade Criativa do Design (UNESCO, 2021), esta dimensão foi amplamente explorada. Para a análise das informações foram levadas em conta as variantes gestuais, expressivas, sonoras, discursivas e imagéticas, e o resultado permitiu a criação de uma narrativa autoral e crítica sobre o tema.

Em sua *dimensão produtiva*, a *educação para os media* prevê a criação de um conteúdo criativo e a comunicação de uma ideia construída a partir da assimilação da informação estudada, da sua ressignificação e da reflexão sobre ela. Para a *antropologia visual*, este estágio refere-se à divulgação, comunicação e circulação do saber antropológico. Nos dois casos, a divulgação e circulação de um resultado é uma etapa essencial. No caso do trabalho realizado para a Covilhã Cidade Criativa do Design (UNESCO, 2021), a investigação deu origem ao filme documentário *Tradição e Inovação: o fio que tece passado e futuro*, disponível no endereço de *YouTube* <https://youtu.be/QsJJc-7uNx0>. Em um futuro próximo, pretende-se divulgá-lo em novas plataformas, festivais e veículos de comunicação, de modo que os resultados da investigação circulem para um público diversificado. Esperamos com esta estratégia estimular a reflexão crítica sobre o estudo efetuado e inspirar a realização de novos projetos.

Referências

- Barros J. d'A. (2007). Cinema e história – as funções do cinema como agente, fonte e representação da história. *Ler História*, 52, 127–159.
- Beira Interior (Portugal) e Comarca Tajo-Salor-Almonte (Espanha). (2008–2009). *Rota da lã translana: percursos e marcas de um território de fronteira*: Elisa Calado Pinheiro (coord.). Covilhã: Museu de Lanifícios da Universidade da Beira Interior 2 vol.: il.; 29 cm + 1 CD-ROM. – Vol. I: Reconhecimento e valorização patrimonial; Vol. II: Inventários das vias agropecuárias e do património edificado associado à indústria de lanifícios. ISBN 978-989-95085-3-8 – Lanifícios, Portugal. / Lanifícios, Espanha.
- Bévort E. & Belloni, M. L. (2009). *Mídia-Educação: conceitos, história e perspectivas*. Educ. Soc.
- Buckingham, D. (2007). De Grünwald à Paris: pour quoi l'éducation aux médias?. In *L'éducation aux médias: Actes, synthèse et recommandations do Encontro Internacional de Paris*. UNESCO.
- Campos, S. M. C. T. L. (1996). A imagem como método de pesquisa antropológica: um ensaio de Antropologia Visual. *Revista do Museu de Arqueologia e Etnologia*, 6, 275–286. <https://doi.org/10.11606/issn.2448-1750.revmae.1996.109274>.
- Covilhã Cidade Criativa do Design. (2022). <https://covilhacriativa.com/>.
- Fantin, M. (2005). *Novo olhar sobre a Mídia-Educação*. 28.^a Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, Caxambu, Brasil.
- Florida, R. (2002). *The rise of the creative class*. Basic Books.
- Florida, R. (2011). *A ascensão da classe criativa: e seu papel na transformação do trabalho, do lazer, da comunidade e do cotidiano*. L&PM Editores.
- Jacquinot, G. (2002). *Les jeunes et les médias: perspectives de la recherche dans le monde*. L'Harmattan.
- Lammeren, S. R. L. (2022). *Tradição e inovação: o fio que tece o passado e o futuro. Um estudo exploratório para Covilhã Cidade Criativa*. [Dissertação de Mestrado]. Faculdade de Letras da Universidade do Porto. <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/144826>.
- Landry, C. (2011). *Prefácio*. In A. C. F. Reis & P. Kageyama (Orgs.), *Cidades Criativas – Perspectivas* (pp. 7–15). Garimpo de Soluções.
- Landry, C. (2013). *Origens e futuros da Cidade Criativa*. Editora SESI.
- Landry, C. (s.d.). Imagination and creativity in urban change – Charles Landry. <https://charleslandry.com/themes/creative-cities-index/>.

- Martins, H. & Costa, C. A. (2022). *Olhar para trás: Histórias enredadas do cinema e da antropologia*. Aniki, 9(2), 110–126.
- Pink, S. (1992). Nouvelles perspectives après une Formation à L'Anthropologie Visuelle. *Journal des Anthropologues*, 47–48, 123–137.
- Reis, A. C. F. (2011a). *Cidades Criativas: análise de um conceito em formação e da pertinência de sua aplicação à cidade de São Paulo*. [Tese de Doutorado]. Orientador: Dr. Nabil Georges Bonduki. Universidade de São Paulo – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo.
- Reis, A. C. F. (2011b). Introdução. In A. C. F. Reis & P. Kageyama (Orgs.), *Cidades Criativas – Perspectivas* (pp. 24–29). Garimpo de Soluções.
- Reis, A. C. F. & Urani, A. (2011). Cidades Criativas – Perspectivas brasileiras. In A. C. F. Reis & P. Kageyama (Orgs.), *Cidades Criativas – Perspectivas* (pp. 30–37). Garimpo de Soluções.
- Ribeiro, J. da S. (2005). Antropologia visual, práticas antigas e novas perspectivas de investigação. *Revista de Antropologia*, 48(2). <https://doi.org/10.1590/S0034-77012005000200007>.
- Ribeiro, J. da S. (2007). *Jean Rouch – Filme etnográfico e Antropologia Visual*. Doc. On-line, n.03, 6–54. www.doc.ubi.pt.
- Rivoltella, P. C. (2001). *Media education: modelli, esperienze, profi lo disciplinare*. Carocci.
- Rivoltella, P. C. (2005). *Media education: fondamenti didattici e prospettive di ricerca*. La Scuola.
- Rivoltella, P. C. (2009). *Mídia-educação e pesquisa educativa*. Perspectiva.
- Sales, M. V. & Vieira, J. R. (2020). Olhares mecânicos, digitais e subjetivos: Documentário etnográfico. *REVISTA TRÊS [...] PONTOS*, 17(1).
- UNESCO. (s.d.). *Creative Cities network. Mission statement*. https://en.unesco.org/creative-cities/sites/default/files/Mission_Statement_UNESCO_Creative_Cities_Network_1.pdf.

Parte IV

Homenagem a Mário Mesquita

Homenageamos hoje Mário Mesquita.

Para mim, como para tantos aqui presentes, o sempre Professor Mário Mesquita.

Por estes dias, estive a fazer contas e a visitar os meus apontamentos dos tempos de faculdade. Mário Mesquita foi meu professor de Géneros Jornalísticos na Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa no ano letivo de 1990–1991, frequentava eu então o 4.º ano da Licenciatura em Comunicação Social. À licenciatura seguiu-se o mestrado e a escolha do orientador para mim foi óbvia.

Ao Professor, com o passar dos anos, juntou-se o amigo.

Tive, tal como alguns de vós, o privilégio de ser beneficiária do seu entusiasmo por fazer nascer projetos e fazer crescer pessoas. Depois de aluna, fui sua assistente, posteriormente colega, primeiro na Universidade Lusófona, depois aqui na Escola Superior de Comunicação Social, a casa onde se aposentou do ensino superior público e onde deixou amigos e saudades.

Hoje, devolvemos-lhe este palco que tantas vezes foi seu, para, de forma singela, o recordarmos, agradecendo-lhe pelo que nos legou a nós, à academia, ao jornalismo, à Democracia...

Político, professor, jornalista. No breve filme, em sua homenagem, a que acabámos de assistir, ele diz que não optou por nenhuma das profissões, antes foi seguindo “o longo curso da vida”.

O curso da vida de Mário Mesquita foi menos longo do que desejaríamos.

O seu legado humano nada deixa a dever ao legado intelectual. Generoso e combativo, justo e solidário, genioso e genial, era exigente nos valores e tolerante nas amizades (“Sabe, acho sempre que os meus amigos são as melhores pessoas e as mais inteligentes”, disse-me uma vez, num comentário ocasional). A ironia fina com que anotava a crítica e desmontava o fátuo era uma lição permanente de sabedoria e de liberdade.

Ao longo do seu curso de vida, Mário Mesquita protagonizou histórias, fez amizades, promoveu descobertas e partilhou gargalhadas. O sentido de humor, por vezes cáustico, era uma marca indelével. Deixou-nos memórias de hábitos, de gestos e de gostos. Uma dessas memórias é a do seu gosto por cadernos e blocos, sobretudo de folhas amarelas, que preenchia com a caligrafia fina que tão bem o identificava.

Dessa memória inusitada nasceu a ideia de, em sua homenagem, presentearmos a (filha) Ana e a (neta) Cecília com um caderno, desta vez preenchido com as memórias de alguns daqueles que, conhecendo de perto o seu pai e o seu avô, aceitaram partilhar pequenos retratos da passagem dele pelas suas vidas. Entregamo-lo hoje, em nome dos que nele escreveram e de tantos outros que o acompanharam de igual forma.

O Mário que aqui “entregamos” à sua família é a nossa própria entrega ao que dele em nós permanece.

Maria José Mata

Escola Superior de Comunicação Social/
Instituto Politécnico de Lisboa

https://www.youtube.com/watch?v=OocMZA_x_dus&t=20s

Conclusões

Após dois dias de intensos debates, conferências e troca de ideias, marcados por sessões ricas em conteúdo inspirador, com palestrantes nacionais e internacionais de altíssimo nível, o VI Congresso de Literacia, *Media* e Cidadania – Transição Digital e Políticas Públicas, organizado pelo GILM (Grupo Informal sobre Literacia Mediática), provou ser um espaço de excelência e charneira para discutir a relação entre literacia, *media* e cidadania. Este Congresso destacou-se por não ser exclusivamente acadêmico, mas por integrar várias dimensões públicas essenciais ao desenvolvimento do conhecimento e promoção da ação da literacia mediática.

O anúncio do novo Plano Nacional de Literacia Mediática pelo Senhor Ministro da Cultura, Pedro Adão e Silva, na sessão de abertura do Congresso, foi um momento marcante e de extrema importância, pois a proposta apresentada simboliza um passo significativo na intervenção das políticas públicas na área da literacia mediática.

Deste Congresso resultaram três pares de ideias principais que emergiram ao longo dos dois dias intensivos de discussões e apresentações. As palavras “integração” e “dialética”, “transliteracia” e “evolução”, e “responsabilidade” e “ética” permitem encapsular essas ideias dos temas e desafios centrais abordados neste evento.

As palavras “integração” e “dialética” porque refletem a necessidade crucial de articulação e diálogo das políticas públicas com os vários agentes a trabalhar na área. Em várias sessões, foi destacado que as iniciativas relacionadas com a literacia mediática não podem ser isoladas. É imperativo que haja uma coordenação eficaz entre diferentes setores governamentais, entidades educativas, organizações não governamentais e o setor privado. Esta integração é vital para garantir que as políticas e

práticas sejam coesas e complementares, maximizando assim o seu impacto na sociedade. Por exemplo, a integração de programas de literacia mediática no currículo escolar deve ser realizada em colaboração com as políticas de educação e comunicação social, assegurando uma abordagem holística que alcance todos os segmentos da população. O termo “dialética” aponta para a relação interdependente entre esses agentes, o jornalismo e a literacia mediática. Em várias apresentações, foi debatido não só como os jornalistas necessitam de literacia mediática para exercerem suas funções de forma ética e informada, mas também como o jornalismo é essencial para uma sociedade democrática. Esta interação dialética é crucial para uma sociedade bem informada, sustentável e inclusiva. O jornalismo de qualidade pode servir como uma ferramenta educativa, enquanto a literacia mediática pode ajudar a formar consumidores de notícias mais críticos, conscientes e exigentes.

O conceito de “transliteracia” foi amplamente discutido e sublinha a necessidade de articulação entre diferentes tipos de literacia no mundo de hoje. A transliteracia envolve a capacidade de ler, escrever e interagir através de uma variedade de plataformas e ferramentas, desde textos impressos até aos média digitais. Neste VI Congresso Literacia, *Media* e Cidadania ficou comprovado que a competência numa única forma de literacia não é suficiente no mundo contemporâneo. Os indivíduos devem ser capazes de navegar e integrar informações de múltiplas fontes e formatos. Assim, a educação deve ser adaptada para incluir a formação em diversas literacias, promovendo uma compreensão mais abrangente e crítica dos média, que acolha a evolução tecnológica e digital. A “evolução” na literacia mediática foi outro tema central. Embora não seja uma área nova, a literacia mediática tem evoluído significativamente para acompanhar as mudanças rápidas nos média e nas tecnologias de comunicação e da informação. Desde a Declaração de Grunwald, há mais de 40 anos, até aos dias de hoje, os desafios e as oportunidades apresentadas pelos média digitais têm exigido respostas inovadoras. Este VI Congresso destacou a necessidade de continuar a desenvolver novas metodologias e abordagens pedagógicas que respondam às demandas de um ecossistema mediático em constante transformação. A evolução contínua da literacia mediática é fundamental para capacitar os cidadãos a interagir de forma crítica e eficaz com os *media*.

Por fim, as palavras “responsabilidade” e “ética” ressaltam o papel desempenhado pelos múltiplos atores na promoção da literacia mediática que deve acompanhar a rápida transição digital. Desde as políticas públicas até às iniciativas locais, todos têm um papel a desempenhar. A responsabilidade não recai apenas sobre os governos e as grandes plataformas tecnológicas, mas também sobre instituições educativas, organizações da sociedade civil, média e setor privado. Este Congresso sublinhou a importância de uma abordagem colaborativa e multissetorial, onde cada parte assume o seu papel na construção de um ambiente mediático mais informado e crítico. Por exemplo, a correção, com o impulso do Estado, foi identificada como uma estratégia eficaz para assegurar a assunção conjunta de responsabilidades. A questão da “ética” na informação e comunicação surgiu como uma ideia central durante as palestras e os debates, concluindo-se que a ética está intrinsecamente ligada a todos os aspetos da literacia mediática e que a disseminação responsável de informações, o combate à desinformação, a promoção da transparência e a responsabilidade editorial são pilares fundamentais para garantir que a comunicação mediática sirva o bem e o interesse público. Os debates salientaram que a formação em literacia mediática deve incluir uma forte componente ética, capacitando cidadãos e profissionais da comunicação a tomar decisões informadas e responsáveis.

A todos os palestrantes, nacionais e internacionais, aos congressistas e às múltiplas instituições envolvidas, o GILM deixa um sentido agradecimento. Este Congresso representa um marco significativo na promoção da literacia mediática em Portugal, e estamos confiantes de que as discussões aqui iniciadas continuarão a influenciar positivamente o futuro.

Até ao próximo Congresso!



VI CONGRESSO

LITERACIA, MEDIA E CIDADANIA

Transição Digital e Políticas Públicas

ESCOLA SUPERIOR DE COMUNICAÇÃO SOCIAL

LISBOA | 21 E 22 DE ABRIL DE 2023



Imagem do Cartaz do VI Congresso Literacia, Media e Cidadania

Com o Alto Patrocínio
de Sua Excelência



O Presidente da República

Comissão de Honra

Augusto Santos Silva

Presidente da Assembleia da República

João Gomes Cravinho

Ministro dos Negócios Estrangeiros

Pedro Adão e Silva

Ministro da Cultura

Elvira Fortunato

Ministra da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior

João Costa

Ministro da Educação

David Xavier

Secretário-Geral da Presidência do Conselho de Ministros

José Filipe Moraes Cabral

Presidente da Comissão Nacional da UNESCO

Domingos Fernandes

Presidente do Conselho Nacional de Educação

António Feijó

Presidente do Conselho de Administração da Fundação Calouste de
Gulbenkian

Elmano da Fonseca Margato

Presidente do Instituto Politécnico de Lisboa

Gustavo Cardoso

Presidente do OberCom

Joaquim Carreira

Presidente do Conselho de Administração da LUSA

Pedro Cunha

Diretor-Geral da Educação

Lino Santos

Coordenador do Centro Nacional de Cibersegurança

Luís Chaby Vaz

Presidente do Instituto de Cinema e Audiovisual

Manuela Pargana da Silva

Coordenadora Nacional da Rede de Bibliotecas Escolares

Miguel Poiares Maduro

Presidente do Conselho Executivo do Observatório Europeu dos Media Digitais

Nicolau Fernando Ramos dos Santos

Presidente do Conselho de Administração da Rádio e Televisão de Portugal

Sebastião José Coutinho Póvoas

Presidente da Entidade Reguladora para a Comunicação Social

Comissão Científica

Fernanda Bonacho

Escola Superior de Comunicação Social do Instituto Politécnico de Lisboa /
ICNova

Ana Filipa Martins

Universidade do Algarve / CIAC

Ana Jorge

CICANT

André Sendin

Escola Superior de Comunicação Social do Instituto Politécnico de Lisboa

Armanda Matos

Faculdade de Psicologia e de Ciências de Educação da Universidade de
Coimbra

Belinha de Abreu

Universidade de Connecticut / International Council for Media Literacy
(IC4ML)

Carla Ganito

Universidade Católica de Lisboa

Célia Quico

Universidade Lusófona

Cristiane Parente

Universidade de Brasília

Cristina Ponte

Faculdade Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa /
ICNova

Elsa Mendes

Plano Nacional do Cinema

Inês Amaral

Universidade de Coimbra

João Carlos Correia

Universidade da Beira Interior

Joaquim Fidalgo

Universidade do Minho

José Azevedo

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

Lídia Marôpo

Instituto Politécnico de Setúbal

Luís Bonixe

Instituto Politécnico de Portalegre

Luís Pereira

City, University of London

Margarida Lucas

Universidade de Aveiro

Maria José Brites

Universidade Lusófona do Porto

Maria Potes Barbas

Instituto Politécnico de Santarém

Mário Figueiredo

Instituto Superior Técnico da Universidade de Lisboa

Marisa Torres da Silva

Faculdade Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa /
ICNova

Nelson Zagalo

Universidade de Aveiro

Paula Lopes

Universidade Autónoma de Lisboa

Pedro Jorge Braumann

RTP e Escola Superior de Comunicação Social

Rita Espanha

Instituto Superior das Ciências do Trabalho e da Empresa

Tatiana Sanches

Universidade Aberta

Tiago Lapa

Instituto Universitário de Lisboa / CIES-ISCTE

Vítor Tomé

Universidade Autónoma de Lisboa / ISCTE-Instituto Universitário de Lisboa

Comissão Organizadora

Maria de Deus Rodrigues

Agência Lusa de Notícias

Sofia Rasgado

Centro Nacional de Cibersegurança

Anna Paula Ormeche

Comissão Nacional da UNESCO

Manuel I. Miguéns

Conselho Nacional da Educação

Bruna Afonso

Entidade Reguladora para a Comunicação Social

Adelaide Farinha

Entidade Reguladora para a Comunicação Social

Susana Tavares

Direção Geral de Educação

Elsa Mota

Direção Geral de Educação

Fernanda Bonacho

Escola Superior de Comunicação Social /IPL

Sandra Martins

Fundação para a Ciência e Tecnologia

Nuno Fonseca

Instituto do Cinema e do Audiovisual

Paulo Couraceiro

OBERCOM

Cristina Sarmento

Plano Nacional de Leitura

Maria João Filipe

Rede de Bibliotecas Escolares

Mário Alexandra Lorena

Secretaria-Geral da Presidência do Conselho de Ministros

Sérgio Gomes da Silva

Secretaria-Geral da Presidência do Conselho de Ministros

Mário Rui Miranda

Rádio e Televisão de Portugal

Pedro Braumann

Rádio e Televisão de Portugal

Comissão Executiva

Anna Paula Ormeche

Comissão Nacional da UNESCO

Elsa Mota

Susana Tavares

Direção-Geral de Educação

Adelaide Jesus

Bruna Afonso

Idalina Paula

Entidade Reguladora para a Comunicação Social

Ana Luísa Rasquilho Raposo

André Sendin

Fernanda Bonacho

Tatiana Nunes

Escola Superior de Comunicação Social/Instituto Politécnico de Lisboa

Sandra Martins

Fundação para a Ciência e Tecnologia

Mário Rui Miranda

Rádio e Televisão de Portugal

Maria João Filipe

Rede de Bibliotecas Escolares

Alexandra Lorena

Secretaria-Geral da Presidência do Conselho de Ministros

Vitor Tomé

Perito Convidado

Secretariado

Tatiana Nunes e Ana Raposo

Estudantes RPCE / ESCS

Campus de Benfica do IPL



<https://www.gilm.pt/>

O VI Congresso de Literacia, Media e Cidadania — Transição Digital e Políticas Públicas, organizado pelo Grupo Informal sobre Literacia Mediática (GILM), realizou-se na Escola Superior de Comunicação Social, em Lisboa, nos dias 21 e 22 de abril de 2023. Este evento reuniu especialistas nacionais e internacionais para debater os desafios da literacia mediática em tempos de transição digital. Os debates abriram espaço para pensar a literacia mediática enquanto ferramenta de combate à desinformação e para discutir as implicações da transição digital na educação e nas práticas de cidadania. Um dos pontos altos do evento foi o anúncio do Plano Nacional de Literacia Mediática, uma iniciativa que visa implementar uma estratégia coordenada e abrangente para promover a literacia mediática em Portugal, através da articulação entre diferentes setores para capacitar os cidadãos com competências de pensamento crítico e de análise informada dos conteúdos mediáticos, essenciais no atual ecossistema mediático.

MEDIA PARTNERS



*Público
na escola*



APOIOS



**POLITÉCNICO
DE LISBOA**

**POLYTECHNIC
UNIVERSITY
OF LISBON**