

LITERACIA MEDIÁTICA E JORNALISMO: contribuições do diálogo entre jornalistas e professores do ensino secundário para o jornalismo¹

Christiane Pitanga (Universidade Federal de Uberlândia/CECS-Universidade do Minho)

Manuel Pinto (CECS-Universidade do Minho)

Aléxia Pádua Franco (PPGED-Universidade Federal de Uberlândia)

Resumo

Este artigo apresenta a pesquisa sobre o projeto-piloto sobre Literacia Mediática, ocorrido em 2019, em que jornalistas se encarregaram da formação de professores do ensino secundário para poderem trabalhar o tema literacia mediática nas salas de aula. O objetivo da investigação foi verificar, sob a perspectiva dos jornalistas, a contribuição desse projeto para o jornalismo e, notadamente, para a formação e prática dos próprios jornalistas que participaram do projeto. Parte-se do pressuposto de que a formação se faz em um *continuum* e que as experiências vividas são importantes ao processo formativo, por isso, levantou-se a hipótese de que, se a relação estabelecida entre jornalistas e professores foi pautada pela dialogicidade, é possível que as trocas entre eles tenham levado os jornalistas a refletirem sobre suas práticas, segundo o pensamento de Paulo Freire, marco teórico da pesquisa. Ao mesmo tempo, havia a expectativa de que o contacto com a opinião do público (professores) os jornalistas poderiam tomar consciência de si mesmos e do seu trabalho e, assim, modificar/melhorar sua prática. Para realizar a pesquisa sobre feita a recolha e análise dos documentos de planeamento, desenvolvimento e avaliação do projeto-piloto elaborados pelo Sindicato de Jornalistas de Portugal, e a entrevista em profundidade com os jornalistas que participaram do projeto. Esta pesquisa é resultado do estágio doutoral realizado no Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade (CECS) da Universidade do Minho, em 2019, e constatou-se que ao participar do projeto de formação de professores, os jornalistas refletem sobre a realidade do jornalismo em Portugal e acreditam que a literacia mediática é um caminho para esclarecer a sociedade a respeito do trabalho dos jornalistas e retomar a credibilidade da profissão. No entanto, no diálogo com os professores, os jornalistas demonstram abertura às críticas, mas assumem uma postura reativa para justificar as falhas apontadas pelos professores. O projeto piloto foi o primeiro passo num caminho longo a ser percorrido para formar e ser formado. Ainda é cedo para apurar resultados concretos. A formação é um processo contínuo e como tal é possível que no decorrer de outros projetos formativos, com as vivências e trocas com os professores, os jornalistas possam refletir sobre suas práticas em busca de um exercício profissional mais alinhado às demandas sociais.

Palavras-chave: Literacia Mediática; Projeto de Formação de Professores; Sindicato dos Jornalistas; Formação de jornalistas

¹ Este artigo é resultado da pesquisa realizada durante estágio doutoral ocorrido no Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade (CECS) da Universidade do Minho, em 2019, sob a orientação do prof. Dr. Manuel Pinto (CECS-UMinho) e co-orientação da profa. Dra. Aléxia Pádua Franco (PPGED-UFU).

Apresentação da pesquisa

A literacia mediática foi inserida entre as linhas orientadoras da educação para a cidadania, recomendadas pelo Ministério da Educação de Portugal (MEC/DGE, 2013), especialmente a partir da aprovação do Referencial de Educação para os Média, em 2014, e acentuada com o protocolo assinado com o Sindicato dos Jornalistas (SJ), na sequência do 4º Congresso dos Jornalistas Portugueses, realizado em janeiro de 2017. O tema ganhou relevância entre os jornalistas não somente por propiciar competências ao público para o consumo consciente e informado das notícias, mas, principalmente, como estratégia para destacar, valorizar e distinguir o trabalho do jornalista em meio às mudanças ocorridas no ecossistema mediático devido às tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) e, em especial, à proliferação das *fake news*.

No entanto, acredita-se que este projeto também possa contribuir para a formação e atuação dos jornalistas, uma vez que o contato com o público, notadamente os professores, possa lhes revelar a opinião da sociedade a respeito dos media e fazê-los repensar (mudar/melhorar) a prática jornalística. Há a expectativa de que o projeto estabeleça uma aproximação entre as redações, o universo escolar e, por conseguinte, a sociedade e que, dessa forma, o exercício do jornalismo esteja mais alinhado aos anseios e interesses públicos, como prevê Manuel Pinto:

Esta proximidade e colaboração irão seguramente enriquecer o trabalho pedagógico dos professores e as atividades das escolas. E, ao mesmo tempo, criarão as condições para escutar os mundos, os anseios e inquietações de uma franja da população que anda aparentemente distante da informação e da actualidade. Nesse sentido se pode considerar que este projeto é um caminho para recriar o futuro do jornalismo (Pinto, 2018, p. 13)

Dessa forma, esta pesquisa tem como objetivo principal investigar de que maneira a literacia mediática (a partir desse projeto) pode contribuir para a formação e o exercício do jornalismo. Ao considerar que a formação se faz em um *continuum* e que as experiências vividas são importantes ao processo formativo, levantou-se a hipótese de que, se a relação estabelecida entre jornalistas e professores foi pautada pela dialogicidade, é possível que as trocas entre eles tenham levado os jornalistas a refletirem sobre suas práticas a fim de alterá-las/melhorá-las. A reflexão sobre sua

forma de agir na sociedade é um passo importante para o jornalista aprimorar sua prática e reforçar a responsabilidade social do fazer jornalístico. Conforme Ijuim,

Essa postura reflexiva parece-me, portanto, um aspecto indispensável ao jornalista para sua tarefa de atribuir significados aos fenômenos. Pelo exercício ético, com a elevação do seu nível de consciência poderá melhor pensar-expressar, compreender e levar a compreensão à audiência, como autor e responsável moral pelos seus fazeres e compromissos (Ijuim, 2009, p. 38).

Assim, os objetivos específicos da pesquisa são: apurar e analisar os pontos negativos e positivos do projeto a partir da perspectiva dos jornalistas; verificar se houve trocas (e como ocorreram) entre professores e jornalistas, ou seja, se houve momento para os professores se expressarem a respeito dos média e do jornalismo; apurar, caso tenha ocorrido as trocas, qual a percepção dos professores sobre os média e o jornalismo; verificar em que medida a relação com os professores provocou reflexão dos jornalistas sobre sua prática e sobre o exercício do jornalismo em Portugal.

Para cumprir tais objetivos, adotou-se dois procedimentos metodológicos: 1) a recolha e análise de informações e documentos sobre o projeto, a saber: publicações (matérias, artigos) e os documentos produzidos durante o planeamento, execução e avaliação do projeto; 2) entrevista em profundidade com os jornalistas que participaram do projeto-piloto. A entrevista em profundidade foi escolhida por ser uma “técnica qualitativa que explora um assunto a partir da busca de informações, percepções e experiências de informantes para analisá-las e apresentá-las de forma estruturada” (Duarte & Barros, 2012, p.62).

O projeto-piloto foi realizado em cinco regiões de Portugal, tendo como sede as cidades Águeda (região central), Évora (região do Alentejo), Faro (região do Algarve), Lisboa (região do Tejo) e Porto (região norte). Para cada cidade foi destacada uma dupla de jornalistas (um académico, com experiência em formação, e outro com atuação ou experiência de mercado), o que resultou em dez participantes oficialmente. Em alguns casos, houve a necessidade da colaboração de um terceiro jornalista, como em Évora, em que foi convidado um profissional especializado em vídeo, devido à demanda dos professores. O contacto com os jornalistas para a realização da pesquisa foi feito inicialmente pelo professor Manuel Pinto, para apurar o interesse e disponibilidade deles. Posteriormente, esta pesquisadora entrou em contacto com os que se

prontificaram a participar e entrevistou quatro jornalistas no mês de junho de 2019. Para preservar a identidade dos participantes, os mesmos serão identificados por J-A, J-B, J-C e J-D. Todos os quatro moram em Lisboa, mas participaram dos projetos em Évora, Faro e Lisboa. São formados em jornalismo há 20, 25 e 30 anos, e, com exceção de um, que dedica boa parte da carreira à educação, os demais têm longa experiência pelos trabalhos desenvolvidos em diversos veículos (impresso, rádio e tv), mas atuam também como formadores e professores universitários, e tentam conciliar as duas atividades.

Teoricamente esta pesquisa é norteadada pelo pensamento de Paulo Freire (2016a, 2016b), que propõe uma prática educativa dialógica, em que a construção do conhecimento se efetiva por meio das experiências vividas na relação com o outro. A educação defendida por Freire tem como pressuposto o reconhecimento do outro como sujeito, não pelo comportamento, mas pelas relações que levam os agentes da ação educativa compreenderem criticamente a realidade a fim de transformá-la. Uma vez em contacto com a sociedade, por meio do projeto sobre literacia mediática, espera-se que os jornalistas possam falar aos professores sobre as práticas, os princípios e o *modus operandi* da profissão, assim como ouvi-los para compreender a realidade das escolas e a opinião deles sobre os média. Para Freire (2016b, p. 114), “É preciso que quem tem o que dizer saiba, sem dúvida nenhuma, que, sem escutar o que quem escuta tem igualmente a dizer, termina por esgotar a sua capacidade de dizer por muito ter dito sem nada ou quase nada ter escutado”.

Após a recolha das informações, foi realizada a análise dos dados e uma reflexão sobre as possíveis contribuições do projeto sobre literacia mediática para o exercício e valorização do jornalismo em Portugal.

Dilemas do jornalismo no século XXI

Os avanços tecnológicos na área da comunicação provocaram uma série de mudanças nas relações da sociedade com os média e, por conseguinte, no campo profissional do jornalismo. A facilidade de manuseio das ferramentas mediáticas e as medias interativas instauraram a cultura participativa (Jenkins, 2009) e colocaram em debate os processos de produção, os públicos, formatos e suportes dos produtos jornalísticos. Os indivíduos não só aprenderam a participar e colaborar com os

conteúdos mediáticos, como aprenderam a produzir conteúdo informativo e, por meio da literacia mediática, estão a aprender a ter uma postura crítica em relação aos meios de comunicação. São mudanças que estão em curso, mas demandam um olhar atento dos jornalistas para acompanharem e se adaptarem ao impacto delas no mercado, e um desafio para as instituições de ensino que formam os jornalistas.

No 10º Congresso da Associação Portuguesa de Ciências da Comunicação (Sopcom), realizado em novembro de 2017, na cidade de Viseu, foi possível observar, pelas pesquisas apresentadas, que a profissão de jornalista perde credibilidade e tem sido questionada quanto à sua função diante do ecossistema comunicativo gerado pelas TDIC. Na verdade, a crise do jornalismo já vem ocorrendo desde meados do século XX, quando a lógica de mercado sobrepôs à prática jornalística e a notícia transformou-se em mercadoria, conforme apontado por Manuel Pinto (2008). Segundo o autor, a crise foi agravada com a chegada da Web 2.0 e a internet:

as práticas sociais associadas ao uso da Web e da Internet (muitas vezes mais avançadas do que as dos próprios media) rapidamente fizeram perceber que estávamos a entrar numa nova fase, em que as fontes podiam dirigir-se directamente aos públicos, contornando a intermediação jornalística; os públicos, por sua vez, além de uma muito maior variedade de informação a que num ápice passou a ter acesso, passou a dispor de meios para avaliar (e relativizar) o trabalho dos jornalistas (Pinto, 2008, p. 6).

Com o surgimento da internet, no contexto comunicacional o que se vê é uma disputa pela construção de narrativas, pois, além das fontes passarem a ter seus próprios canais de comunicação (por meio dos quais emitem seus comunicados² ou versões sobre acontecimentos), as mídias alternativas³ ganharam mais força e mais espaço para contrapor aos discursos e interesses dos media convencionais. Da mesma forma, a comunicação popular, também conhecida como comunitária e atrelada à

² A exemplo do presidente dos EUA, Donald Trump, tornou-se comum autoridades, artistas, empresas e instituições públicas usarem as mídias sociais ou sites institucionais para emitirem comunicados oficiais. Antes, as informações eram transmitidas ao público por meio do assessor de imprensa que enviava nota ou release aos jornalistas ou, quando necessário, convidava-os para entrevista coletiva.

³ Mídias alternativas são expressões comunicacionais que se colocam com uma alternativa ao padrão estabelecido, ao modelo predominante. “Ao longo da história, as contraculturas e outros movimentos contestatórios usaram meios alternativos de comunicação para fazer frente ao discurso proferido pela mídia convencional, atrelada a grandes grupos de comunicação e submissão aos seus interesses políticos e econômicos” (Parente, 2014, p. 3).

educação popular, consolidou-se na década de 80 com o fortalecimento dos movimentos sociais (Parente, 2014), e passou a usar os meios digitais e o ciberespaço para ampliar seu alcance e sua força de mobilização. A apropriação social das TDIC e a “ocupação” do ciberespaço também possibilitaram o surgimento do midialivrismo, que “levanta a bandeira da mídia livre e de que todo cidadão é um potencial produtor de conteúdo. Não é uma perspectiva nova, mas que também ganha evidência com a cultura digital, no contexto da cibercultura” (Parente, 2014, p. 11). No Brasil, o Mídia Ninja⁴ é um exemplo de midialivrismo, pois é constituído por uma rede colaborativa para produção e distribuição de notícias sem necessariamente a participação de jornalistas.

Diante desse contexto, por um lado há os mais pessimistas (e extremistas) que acreditam que a função do jornalista, na atualidade, não passa de “gestão de conteúdos” (Morais, 2017), e por outro lado há quem acredita numa reconfiguração da profissão para que a importância social do jornalista seja revigorada e preservada. Para isso, é preciso que o jornalismo passe a “agregar valores alternativos (...) expor contradições entre antigas e novas representações, difundir e estimular o debate público e até mesmo gerar envolvimento com causas e paixões políticas” (Fernandes, 2017, p. 102). Em suma, para Kamila Fernandes, o jornalismo deve buscar um pluralismo de representações que “possa ampliar os espaços para a reflexividade e potencializar transformações sociais” (Fernandes, 2017, p. 102).

Embora o foco desta pesquisa não seja os dilemas vividos pelos jornalistas, o tema foi abordado pelos participantes para justificar a necessidade e a importância da literacia mediática para o jornalismo. Os entrevistados fizeram uma análise das práticas jornalísticas e apontaram os principais problemas enfrentados pelos jornalistas que, de certa forma, comprometem a qualidade da produção de notícias e resultam na perda de credibilidade da profissão. O primeiro ponto é a constatação do lento processo de assimilação e apropriação das TDIC pelos jornalistas em comparação à velocidade com

⁴ “Somos uma rede de comunicação livre que busca novas formas de produção e distribuição de informação a partir das novas tecnologias e de uma lógica colaborativa de trabalho (...) A Mídia Ninja foi fundada em 2013 e ganhou notoriedade durante as manifestações de junho que reuniram milhões nas ruas do Brasil. À ocasião realizou coberturas ao vivo de dentro dos protestos, com múltiplos pontos de vista invisíveis na mídia tradicional. Em 2016 foi uma das principais iniciativas de resistência na luta pelo fortalecimento da democracia em meio a instabilidade política. Hoje a rede engaja mais de 2 milhões de apoiadores e cerca de 500 pessoas diretamente envolvidas com o suporte de casas coletivas pelo Brasil” (Ver em <http://midianinja.org/quem-somos/>).

que as mesmas passam a ser utilizadas pela sociedade. Esse descompasso poderia ser justificado como uma reação natural dos jornalistas mais antigos frente às novidades tecnológicas, mas entre os profissionais mais jovens há também, por exemplo, quem acredita que o mesmo texto produzido para o impresso possa ser utilizado no meio digital sem as devidas adaptações de linguagem (J-C, 2019). Não se trata apenas em usar as novas ferramentas, mas em como usá-las, ou seja, saber explorar os recursos disponibilizados pelas plataformas digitais. Para os jornalistas entrevistados nesta pesquisa, as tecnologias, evidentemente, são bem vindas e não há como desprezá-las. O problema é que elas trouxeram novas linguagens, novos processos e possibilidades para produção e partilha de informações que pouco foram assimilados pela maioria dos jornalistas e por grande parte das empresas de comunicação.

A maior parte dos jornalistas, em 2016⁵, continuava muito focado em processos de produção do século XX, em lógicas de disseminação XX, muito afastados do público, de lógicas de interação (...) – e isto, o mais problemático, é que isto não era só dos que já eram jornalistas do século XX, mesmo os novos reproduziam esta lógica - e, portanto, há uma, digamos, uma grande falta de noção de que o jornalismo como se fazia no século XX morreu, que as coisas, hoje, são diferentes – não quer dizer que sejam piores ou melhores, mas são diferentes. (J-C, 2019)

Além dos jornalistas, as empresas de comunicação estão a absorver e compreender o potencial e as novas linguagens trazidas pelas TDIC, mas, segundo J-B, muitas delas continuam com o mesmo modelo de negócio do passado, em que a principal fonte de receita era a publicidade e que, hoje, já não traz tanta rentabilidade. Com menos recursos, diminui a capacidade de investimento das empresas para oferecer estrutura e condições de trabalho aos jornalistas.

O que se passa nas redações é que, na maior parte das vezes, o jornalista quer trabalhar de uma determinada forma, mas as empresas para reduzirem custos (...) acabam por não permitirem que se aprofunde tanto, que se vá

⁵ J-C refere-se à pesquisa realizada pelo Centro de Investigação e Estudos em Sociologia do Instituto Universitário de Lisboa (CIES-IUL) em parceria com o Sindicato dos Jornalistas, com o objetivo de se conhecer o perfil sociodemográfico dos jornalistas portugueses, assim como a trajetória e carreira profissional, as práticas jornalísticas e as condições laborais. O relatório final da investigação foi produzido pela Obercom – Observatório da Comunicação e está disponível em https://jornalistas.eu/wp-content/uploads/2019/03/1444784272_2017_OBERCOM_Profissao_Jornalista.pdf

quantas vezes entrevistar a fonte, [as empresas dizem] “não vale a pena, falas pelo telefone”. Antigamente, isso era impensável, hoje tornou-se uma coisa normal fazer entrevistas por e-mail. (J-B, 2019)

Ao fazerem as entrevistas praticamente restritos às redações, os jornalistas distanciam-se da sociedade e deixam de ter a real percepção do cotidiano e dos acontecimentos de interesse público, além da pouca diversidade de fontes (a maioria é fonte oficial ou institucional). A consequência disso é a perda de audiência dos programas jornalísticos, pois, de acordo com J-A e J-B, há percepção de que os indivíduos não se reconhecem nas notícias diárias e, portanto, não há motivação em acessá-las. Para J-B, “os jornalistas deixaram de falar da população em geral, os jornalistas já não conseguem ir a Sintra tratar daquele assunto. Ficam centralizados na capital, onde está o dinheiro, onde está o poder” e completa: “Se nós, jornalistas dos órgãos de comunicação, não estamos a falar aquilo que é próximo, não tem que ser só geograficamente, próximo afetivamente, próximo - as leis da proximidade -, se nós não estamos a fazer isso, acho natural que o leitor se afaste, não é?” (J-B, 2019).

Somado à perda de audiência, os jornalistas sentem a falta de reconhecimento da sua autoridade junto à sociedade, uma vez que o uso excessivo de fontes oficiais deixa-os mais próximos das esferas de poder, o que demonstra um “desfazimento muito grande com a pessoa comum” (J-A, 2019). Para J-A, durante o projeto piloto, uma das críticas que os jornalistas ouviram dos professores foi:

‘por que que tu estás a me dizer isso se tu não me conheces, a forma como eu vivo, nem o sítio onde vivo, nem o que que eu tenho que fazer para conseguir gerir tudo aquilo que tenho que gerir porque nunca vens cá? Ou nunca me ouves, eu nunca sou fonte pra ti de coisa nenhuma? A não ser quando acontecem desgraças ou não sei quando’. (J-A, 2019)

Ao apontarem esses problemas, os jornalistas participantes desta pesquisa reconhecem que há falhas no jornalismo praticado em Portugal, mas, ao mesmo tempo, queixam-se de muitas críticas (que julgam improcedentes) feitas pelos professores, que as fazem por não terem conhecimento da prática jornalística. Para os entrevistados, muitas críticas deixarão de existir a partir do momento em que os professores compreenderem as técnicas e o processo de produção da notícia.

Há também a expectativa de que, ao tomarem conhecimento do trabalho jornalístico, os professores saberão distinguir o jornalismo do trabalho de outros

profissionais da comunicação (e das produções de leigos). A apropriação social das TDIC propiciou a produção e partilha de informações por indivíduos sem as competências, técnicas e normas que regulam a atividade jornalística. Para J-A, a não distinção do trabalho dos jornalistas em relação à publicidade ou entretenimento é a principal causa das críticas indevidas, pois, muitas vezes, as pessoas criticam um programa de entretenimento (por ser sensacionalista, por exemplo), mas pensam que é jornalismo.

Apesar dos benefícios e facilidades trazidas pelas TDIC para a comunicação, parece que há uma certa desinformação em razão do volume de informações que circulam nas redes sociais e em plataformas digitais. Para Manuel Pinto (2019, p. 102), “o mundo hoje é um mundo de difícil leitura”, pois, o excesso de informações e a rapidez com que elas são produzidas e consumidas dificulta às audiências a percepção de sentido daquelas informações. Portanto, além de distinguir o jornalismo das demais produções mediáticas, o desafio do jornalista é produzir notícias que tenham algum sentido aos indivíduos, que dê pistas, elementos pelos quais os leitores possam se orientar para tomar suas decisões (Pinto, 2019).

O facto é que são muitas mudanças em curso e muitos desafios para o jornalismo. Junto a essas constatações, se faz necessário buscar soluções para revitalizar e adaptar as práticas jornalísticas à era digital, assim como resgatar a credibilidade da profissão, principalmente, em meio ao uso indiscriminado dos meios de comunicação e à proliferação de *fakes news*.

Em Portugal, a literacia mediática é uma aposta do Sindicato dos Jornalistas (SJ) para demonstrar à sociedade a importância do jornalismo e aproximar as redações (e os jornalistas) das escolas e, por conseguinte, das comunidades. Ao vislumbrar as potencialidades da literacia mediática para o resgate da credibilidade do jornalismo, o SJ propôs uma parceria com o Ministério da Educação para a formação de professores sobre literacia mediática, em que jornalistas atuaram como formadores dos professores, pois, segundo J-A (2019), “não há ninguém mais capacitado para explicar o processo, as técnicas, a verificação e tudo o que o jornalismo envolve do que o próprio jornalista”. Além de auxiliar e fomentar o trabalho dos professores do ensino secundário em torno do tema, a participação dos jornalistas nesse projeto ganhou contornos políticos e estratégicos, pois é uma oportunidade para aproximá-los do cotidiano dos

seus públicos e, ao mesmo tempo, para esclarecer à sociedade a distinção entre o jornalista e outros comunicadores, entre notícia, entretenimento e *fake news*.

Literacia Mediática

Comunicação e educação são áreas que possuem um entrelaçamento intrínseco em suas atividades, um diálogo profícuo fomentado por movimentos educativos, culturais, políticos, sociais e tecnológicos do qual surgem projetos e práticas interdisciplinares que recebem designações diversas, o que demonstra a pluralidade de ações e facetas dessa relação. Uma delas é a educação pelos média, em que a produção de jornais nas escolas, a rádio escolar, o uso de filmes e notícias publicadas pelos media são recursos didáticos bastante comuns. Da mesma forma, não é raro encontrar editoriais sobre educação nos veículos de comunicação ou notícias de cunho educativo, pois educar é uma das funções⁶ dos media. Para Kaplún (1998), a relação entre as duas áreas é tal que, para ele, toda educação é comunicativa e toda comunicação é educativa.

O foco desta pesquisa é a educação para os média, um movimento que surgiu a partir da preocupação da influência que os meios de comunicação, inicialmente o cinema e, posteriormente, a televisão, poderiam exercer na sociedade por meio da produção e veiculação de conteúdos (filmes, livros, programas de tv etc.). A produção desses conteúdos, considerados mercadorias a serem consumidas pelas audiências, representava uma estratégia de controle social pelas forças dominantes que detêm o poder sobre os meios de comunicação. Esta questão foi levantada pelos teóricos da Escola de Frankfurt, na Alemanha, em meados do século XX, que apontavam o potencial de manipulação dos meios de comunicação, usados para impor ou manter uma hegemonia cultural de acordo com interesses políticos e comerciais.

Posteriormente, outras correntes teóricas relativizaram a influência dos media ao defenderem que a recepção mediática ocorre de diversas formas, de acordo com os perfis econômicos, sociais e culturais dos receptores. Ou seja, o sentido atribuído às mensagens é resultado das interações estabelecidas pelas audiências com o contexto histórico, social, cultural onde estão inseridas (Martín-Barbero, 2009)

⁶ As outras funções dos meios de comunicação, segundo Wolf (2012), são: informar, entreter e difundir a cultura.

No entanto, para neutralizar os efeitos (considerados nocivos) dos meios de comunicação e, de certa forma, proteger a sociedade dos interesses incutidos nas estratégias mediáticas, tornou-se imperioso formar uma consciência crítica em relação aos media por meio de ações educativas que propiciassem o aprendizado da linguagem mediática para análise, questionamento e compreensão do viés ideológico e dos interesses que estão por trás das mensagens. A tarefa não é tão simples, pois requer conhecimento sobre os recursos técnicos, formatos e a dinâmica política que envolvem a produção do discurso mediático. Para Graça Caldas (2006), um dos desafios da educação para os média é justamente desvelar a trama ideológica e as estratégias narrativas que orientam as produções mediáticas, para ajudar a decodificar os significados implícitos nos conteúdos veiculados pelos meios de comunicação.

Aprender sobre o mundo editado pela mídia, a ler além das aparências, a compreender a polifonia presente nos enunciados da narrativa jornalística, não é tarefa fácil, mas desejável para uma leitura crítica da mídia. Discutir a responsabilidade social da imprensa, do jornalista, compreender as intrincadas relações de poder que estão por trás da composição dos veículos; capacitar professores e alunos para entender os sentidos, o significado implícito no discurso da imprensa não são tarefas fáceis (Caldas, 2006, p. 122).

A dificuldade apontada por Graça Caldas está em encontrar professores que dominam (ou, pelo menos, têm algum conhecimento) a linguagem mediática e, ao mesmo tempo, que compreendam os bastidores, os interesses que orientam e influenciam a produção dos conteúdos. Essa questão, a formação de professores para lidar com esse tema, será tratada mais adiante.

As discussões em torno da educação para os média seguiram por um caminho que apontou a necessidade de ir além do ensino da gramática dos meios para a leitura crítica e compreensão do jogo de poder para o controle e definição das estratégias mediáticas. Era preciso dar às audiências condições para participarem e intervirem no conteúdo dos media. Para Manuel Pinto (2019, 97), “(...) podia-se desenvolver competências, podia-se fazer trabalhos pedagógicos no sentido de tornar esse encontro com a informação um encontro mais inteligente, interventivo e também capacitador”. Para Pinto, se a comunicação social propõe um diálogo com a sociedade, as informações não podem ser produzidas unilateralmente e encaminhadas de cima para baixo. É

preciso interação com as audiências, saber o que elas pensam, o que lhes interessam, como avaliam o trabalho dos media, ou seja, dar condições para os públicos participarem da definição e produção dos conteúdos destinados a eles mesmos. Mas, para isso, é preciso desenvolver competências para o uso consciente, crítico e criativo dos media.

Dessa forma, a literacia mediática surgiu como proposta para promover o aprendizado das técnicas e manuseio das ferramentas, e, principalmente, desenvolver competências comunicativas para possibilitar a expressão por meio dos media. De acordo com o sítio do MILObs – Observatório Média, Informação e Literacia, literacia mediática é:

a aquisição de conhecimentos e competências para aceder, analisar criticamente os diferentes média e comunicar de forma pertinente e criativa, tirando partido deles.

(...)

Não se trata apenas de adquirir conhecimentos; trata-se também de tomar consciência das motivações das transacções emocionais e afectivas; de se posicionar e adotar comportamentos conscientes e críticos”⁷.

Indo além, a Unesco compreende que a alfabetização mediática e informacional⁸, inspirada nas propostas de literacia mediática, é fundamental para capacitar as pessoas para avaliar, usar e criar informações de forma efetiva e responsável, mas, sobretudo, para garantir a liberdade de expressão e opinião, um direito inscrito na Declaração Universal dos Direitos Humanos⁹ (Wilson, 2013).

Assim, por toda parte surgiram projetos, práticas e políticas públicas voltadas para o desenvolvimento das competências mediáticas para promover a leitura crítica dos media e garantir a participação dos cidadãos na produção dos conteúdos em busca de uma pluralidade de vozes e a democratização da arena mediática.

⁷ Ver em: <http://milobs.pt/literacia-para-os-media/conceitos-e-metodologias/>

⁸ A Unesco faz distinção entre a alfabetização midiática e a alfabetização informacional por entender que a primeira diz respeito ao acesso à informação e ao uso ético das informações; e a segunda refere-se à capacidade de compreender e avaliar as funções da mídia, assim como o desenvolvimento de habilidades para a expressão e engajamento no contexto midiático (WILSON, 2013).

⁹ “O artigo 19 da Declaração Universal dos Direitos Humanos estabelece que ‘Todo ser humano tem direito à liberdade de opinião e expressão; esse direito inclui a liberdade de opinar livremente e de procurar, receber e transmitir informações e ideias por quaisquer meios, independentemente de fronteiras’” (Wilson, 2013, p. 16)

Em Portugal, os primeiros registros do diálogo entre comunicação e educação datam de meados do século XX (décadas 50/60), com os cineclubes. Por iniciativa de cinéfilos, os cineclubes surgiram articulados ao movimento da escola nova com uma proposta de iniciação à linguagem do cinema, mas logo se transformaram em espaços de discussão política e de resistência ao regime ditatorial da época. Posteriormente, quando o país já respirava ares democráticos (a Revolução dos Cravos pôs fim à ditadura em 1974), esse movimento abriu caminho para a literacia fílmica, por meio de uma parceria entre o Ministério da Educação e o Ministério da Cultura, e para os festivais de cinema, alguns com viés pedagógico.

Nos anos 1990, o incentivo à produção de jornais escolares foi uma estratégia das empresas de média para tentar reverter a crescente perda de leitores, e representou mais um passo importante para a literacia mediática. O jornal diário Público lançou o projeto “Público na Escola”, em que jornalistas foram às escolas conversar com professores e estudantes sobre a dinâmica jornalística, notadamente, sobre a produção de jornais. Ao mesmo tempo o Público promoveu um concurso de jornais escolares. Mais tarde, em 2010, o Diário de Notícias apresentou o projeto “MediaLab”, com apoio da Unesco. O projeto consistia em oferecer cursos de produção de capa de jornal, realizados na sede da própria empresa, às comunidades escolares. Ainda dentro do projeto, grupos de seniores também eram convidados a visitar a redação e conhecer a dinâmica da produção jornalística. Jorge, Pereira & Costa, (2014, p. 168) chamam a atenção para o facto de que “as próprias empresas de média estiveram entre os pioneiros no terreno da educação para os média, incentivando o envolvimento da comunidade escolar na produção de jornais escolares”.

As iniciativas da educação para os média atraíram a atenção de pesquisadores e, assim, a academia passou a investigar o tema com objetivo de potencializar, repercutir e até mesmo contribuir para as ações da literacia mediática. Nesse sentido, destaca-se a investigação de mestrado que resultou em um manual digital com diretrizes para a criação e produção de jornais escolares. A ideia era incentivar e facilitar o uso de recursos mediáticos pelos professores como estratégia pedagógica, em especial a produção de jornais.

Ainda no âmbito escolar, um dos trabalhos mais relevantes a respeito da literacia mediática é protagonizado pelos professores bibliotecários que desenvolvem projetos

de formação para capacitar professores e alunos para as literacias da leitura, informação e mediática (Jorge, Pereira & Costa, 2014). Em 1996, os Ministérios da Educação e da Cultura lançaram o Programa Rede de Bibliotecas Escolares (PRBE) por meio do qual foi possível “instalar e desenvolver bibliotecas em escolas públicas de todos os níveis de ensino, disponibilizando aos utilizadores os recursos necessários à leitura, ao acesso, uso e produção da informação em suporte analógico, eletrónico e digital”¹⁰ (RBE, 2019). Dessa forma, o governo assegura o desenvolvimento dos projetos em todo território português e transforma as bibliotecas em locais de formação e inovação permanente. Além das literacias, são realizados projetos de inclusão dos professores no mundo digital, para que eles possam se aproximar da realidade de seus alunos (boa parte nativos digitais) e ampliar as potencialidades de uso das ferramentas mediáticas em sala de aula.

Observa-se que, em curto espaço de tempo, surgiram várias iniciativas relacionadas à educação para os media, notadamente a partir da década de 1990, e que se intensificaram na virada do século: projeto SeguraNet, lançado pelo Ministério da Educação em parceria com outros órgãos estatais e da sociedade civil, para orientar os indivíduos para o uso seguro da internet; projetos de inclusão e sensibilização para os media, como Programa Escolhas, projeto Olhares e RadioActive, entre tantos outros. Diversos são os agentes proponentes dos projetos, como associações, empresas, governo, comunidades, instituições de ensino, o que reflete a pluralidade de atividades, objetivos, metodologias e público-alvo.

Todo esse panorama foi registrado no livro “Educação para os média em Portugal: experiências, atores e contextos¹¹”, publicado em 2007, a partir do desafio lançado pela União Europeia que, por ocasião da revisão da diretiva do audiovisual de 2007, solicitou aos estados membros relatórios bienais sobre projetos e atividades relacionados à literacia mediática. Assim, sob a coordenação do Centro de Estudo de Comunicação e Sociedade (CECS) da Universidade do Minho, o livro reuniu as experiências sobre a educação para os media e, de certa forma, trouxe à tona a importância de partilhá-las em busca de cooperação e estratégias para fortalecer o debate em torno do tema e colocá-lo na agenda pública do país.

¹⁰ Retirado de www.rbe.min-edu.pt/np4/programa.html - Acesso em 10 de julho de 2019

¹¹ Disponível em <http://www.erc.pt/pt/estudos-e-publicacoes/literacia-para-os-media>

Se por um lado a diversidade de ações é salutar, por outro, a falta de articulação entre os proponentes fragiliza a implementação de políticas, pesquisas e estratégias para que a literacia, de facto, possa avançar e se consolidar. Por isso, para integrar projetos, fomentar as discussões, pesquisas, articular parcerias e propor políticas públicas, em 2009 foi criado o Grupo Informal de Literacia Mediática (GILM). O GILM é uma rede da qual participam as seguintes entidades: Centro de Estudo de Comunicação e Sociedade (CECS) da Universidade do Minho, Comissão Nacional da Unesco (CNU), Conselho Nacional de Educação (CNE), Entidade Reguladora para a Comunicação Social (ERC), Direção-Geral da Educação (DGE) do Ministério da Educação, Fundação para a Ciência e Tecnologia (FCT), LER+ Plano Nacional de Leitura 2027, a empresa pública Rádio e Televisão de Portugal (RPT), a Rede de Bibliotecas Escolares (RBE), e a Secretaria-Geral da Presidência do Conselho de Ministros. Embora seja constituído por entidades, inclusive públicas, o grupo se intitula informal por ter sido criado sem interferência estatal, ou seja, não houve nenhum decreto ou despacho ministerial para sua criação, e por manter uma estrutura horizontalizada entre os membros, em que as decisões são tomadas democraticamente.

Desde a sua criação, o GILM tem cumprido um papel relevante na articulação e realização de eventos para propiciar trocas de experiências e dar visibilidade a ações e pesquisas como, por exemplo, o congresso bienal “Literacia, Media e Cidadania” e “Sete dias com os média”¹². Recentemente, em 2018, foi lançado o MILOBs - Observatório Média, Informação e Literacia, sob a responsabilidade do CECS-UMinho, como meio para divulgar notícias, reunir e disponibilizar dados e iniciativas, promover atividades formativas e organizar eventos para partilha de experiências.

Do lado governamental, o Ministério da Educação também apresentou duas importantes ações: em 2012, inseriu a Educação para os Média como uma das áreas da Educação para a Cidadania, que é uma das linhas orientadoras do currículo escolar. Embora a Educação para os Média não seja um tema obrigatório a ser trabalhado pelos professores em suas aulas, essa iniciativa representou um avanço para a área e para o

¹² “Sete dias com os média” é uma semana em que são realizadas ações de sensibilização dos cidadãos para o papel dos média em sua vida e na sociedade. As ações podem ser iniciativas de qualquer indivíduo ou de entidades e devem ser inscritas no site <http://www.7diascomosmedia.pt/registo/>

sistema educativo. E, em 2014, a outra ação do Ministério da Educação foi a elaboração do “Referencial de Educação para os Média¹³”, dirigido à Educação Pré-Escolar, ao Ensino Básico e ao Ensino Secundário, cujos autores são Manuel Pinto, Sara Pereira e Eduardo Jorge Madureira. “Este Referencial e o processo da sua validação [a elaboração ocorreu por meio de discussão pública] representam também um avanço para a educação para os media e a sua consagração no espaço da escola portuguesa” (Jorge, Pereira & Costa, 2014, p. 169). Portanto, o Ministério da Educação articulou duas ações em que, por um lado, recomenda a Educação para os Média ao inseri-lo como um tema da Educação para a Cidadania, e, por outro, disponibiliza um referencial para dar subsídios aos professores e incentivá-los a desenvolver ações nas escolas.

É evidente que a publicação do referencial é fundamental para os professores trabalharem a literacia mediática, mas não o suficiente. Como já citado anteriormente, Graça Caldas adverte para o desafio em capacitar professores, pois a formação deve ser alargada para além da compreensão (ou aprendizado) das técnicas de produção de conteúdo. Para Caldas (2006), as iniciativas de literacia mediática também devem trazer uma reflexão sobre a responsabilidade social da imprensa, do jornalismo e os fatores económicos e políticos que interferem no trabalho dos media. Para tanto, é importante a participação de jornalistas nesses projetos.

Nesse sentido, o Sindicato dos Jornalistas (SJ) apresentou ao Ministério da Educação um projeto para a formação de professores do 3º ciclo e o secundário sobre a literacia mediática. De acordo com o protocolo assinado entre o SJ e o Ministério da Educação, “o objetivo principal do projeto é disponibilizar aos professores metodologias, recursos e ferramentas que estes possam usar nas atividades de Literacia para os Média que vão desenvolver com os seus alunos e com as comunidades escolar e educativa” (Protocolo, 2019).

A ideia do projeto surgiu durante o 4º Congresso de Jornalistas Portugueses, em 2017, quando a organização do evento alertou para a importância do tema e, ao final, foi aprovada por unanimidade uma moção reconhecendo a urgência em se promover a literacia mediática e a necessidade dos jornalistas participarem ativamente de projetos ou atividades relacionadas à educação para os média. Os proponentes da moção, Luís

¹³ Disponível em https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/referencial_educacao_media_2014.pdf

Humberto Marcos e Manuel Pinto (Sindicato dos Jornalistas, 2017), justificaram a iniciativa ao afirmarem que “O jornalismo e os jornalistas perdem com públicos pouco esclarecidos e conscientes da importância da informação nas suas vidas e muito poderão ganhar em contar com cidadãos e cidadãs críticos e participativos relativamente ao jornalismo e aos media”. Portanto, há aqui dois pontos que merecem destaque: a consciência da importância da literacia mediática para o jornalismo e a necessidade dos jornalistas assumirem a responsabilidade e participarem das iniciativas relacionadas ao tema.

A participação dos jornalistas em projetos de literacia mediática, então, passa a ser uma estratégia para salvaguardar o jornalismo e uma ação política, de posicionamento e atuação da classe profissional em atividades que lhes dizem respeito como, por exemplo, a educação para os média. Essa ideia é defendida pelos jornalistas que participaram desta pesquisa, como ressalta J-A:

o jornalismo deve ser preservado, deve ser protegido e reforçado. E isso passa por uma maior conscientização da sociedade como um todo sobre a sua própria [do jornalismo] importância. E o jornalista é fundamental, pois não há ninguém que possa explicar a alguém a importância do jornalismo melhor do que o jornalista (J-A, 2019).

Assim, foi assinado o protocolo de cooperação entre o Ministério da Educação, o Sindicato dos Jornalistas (SJ) e o Centro Protocolar de Formação Profissional de Jornalistas (Cenjor¹⁴). Antes, porém, no final de 2017, o SJ promoveu a formação dos jornalistas para atuarem no projeto e, no primeiro semestre de 2019, após a assinatura do protocolo, foi realizado o projeto piloto em cinco escolas de cinco regiões de Portugal para avaliação (e, se for o caso, ajustes ou correção) antes da implementação em outras escolas. Esse projeto piloto é o foco desta investigação e será melhor abordado a seguir.

¹⁴ O Cenjor foi criado em 1986, a partir de um protocolo de cooperação entre o Instituto do Emprego e Formação Profissional (IEFP), a Direção-Geral da Comunicação Social, o Sindicato dos Jornalistas, a Associação de Imprensa Diária e a Associação da Imprensa Não Diária (atual Associação Portuguesa de Imprensa – API). O objetivo do Cenjor é oferecer atividades formativas destinadas a “jornalistas e trabalhadores das empresas de comunicação, visando a melhoria do serviço por estas prestado à comunidade, através da formação contínua e dignificação dos profissionais da informação” (Cenjor, 2019). Disponível em www.cenjor.pt - Acesso em 20 de julho de 2019.

Projeto piloto sobre Literacia Mediática

O projeto piloto para formação de professores em literacia mediática foi planeado e organizado por um Comitê Executivo composto por dez membros, todos jornalistas com experiência em formação e aproximação com o tema. O comitê apresentou um projeto com o seguinte desenho: carga horária total de 20h, divididas em 5 sessões de 4h. As sessões são divididas entre aulas teóricas (8h) e atividades práticas (12h).

Os temas a serem desenvolvidos nas escolas serão indicados pelos professores para que a formação possa dialogar com as preocupações deles e atender às necessidades específicas de cada agrupamento de escolas¹⁵. No entanto, os jornalistas também deverão abordar os seguintes assuntos:

1. Elementos e princípios do jornalismo (construção da notícia, valores-notícia, seleção e cobertura, fontes de informação). Ética e deontologia. Perfil dos jornalistas, conjuntura e desafios.
2. Os géneros jornalísticos e a hibridização de géneros no jornalismo digital; desinformação (“notícias” falsas, “factos” alternativos e a era da pós-verdade); leitura e consumo de notícias na atualidade; redes sociais, vídeos e telemóveis.
3. Democratização da informação e exercício da cidadania (análise das competências de cultura democrática). Formação de públicos ativos e críticos em relação à informação. (Protocolo, 2019)

O Comitê Executivo também decidiu que a formação deverá ser feita em equipe, ou seja, pelo menos por dois jornalistas, sendo um com experiência acadêmica na área da comunicação e com certificação para atuar como formador de professores, e outro com perfil mais profissional, com atuação no mercado (tanto em redação de veículos públicos quanto em redação de veículos comerciais). No entanto, a equipe poderá ser acrescida por outros profissionais desde que haja demandas por temas específicos que fogem à alçada da dupla composta inicialmente. Foi o que ocorreu em Évora, como já citado, quando os professores optaram por produzir um documentário e, assim, a

¹⁵ “Agrupamento de escolas é uma unidade organizacional do sistema educativo de Portugal, dotada de órgãos próprios de administração e gestão, constituída por estabelecimentos de educação pré-escolar e de um ou mais níveis e ciclos de ensino, a partir de um projeto pedagógico comum” (Agrupamento de escolas, 2019, agosto 15).

equipe de formadores contou com a colaboração de um profissional especialista em produção audiovisual.

Para participar do projeto, os jornalistas precisam ser certificados como formadores, ou seja, fazer um curso que os qualifique para trabalhar com formação. Dessa forma, o Sindicato dos Jornalistas (SJ), por meio do Cenjor, promoveu o curso de formação de formadores, ministrado por especialistas de Portugal e de outros países, como Inglaterra e Espanha, em que 78 jornalistas participaram. A ideia do SJ é oferecer continuamente o curso para que mais profissionais estejam aptos para participar do projeto.

Além disso, pela legislação portuguesa, para atuar como formador de professores é preciso ter uma certificação específica emitida pelo Conselho Científico-Pedagógico de Formação Contínua (CCPFC). Dos 78 jornalistas que fizeram o curso de formadores, 20 receberam a certificação para formar professores. Assim, na equipe de jornalistas formadores, pelo menos um deverá ter o certificado do CCPFC.

Antes da implementação do projeto em todo território, o SJ optou por realizar um projeto piloto para avaliação, ajustes e correção, caso necessário, da estrutura e dinâmica inicialmente planeadas. Assim, o piloto foi realizado em cinco escolas das seguintes regiões: Norte (cidade do Porto), Centro (Águeda), Vale do Tejo (Lisboa), Alentejo (Évora), Algarve (Faro).

Na opinião dos jornalistas que participaram do projeto piloto e contribuíram para esta pesquisa, em linhas gerais o resultado foi positivo, pois conseguiram cumprir o programa e tiveram um retorno positivo dos professores, que se mostraram interessados e muito participativos. Havia um receio da reação dos professores em relação ao papel dos jornalistas nas escolas, mas, logo no início da formação, ficou esclarecido que os jornalistas não estavam ali para trabalhar diretamente com os estudantes, mas para auxiliar e atuar como parceiros dos professores em projetos de literacia mediática. Para J-D, essa recomendação aos jornalistas já havia sido tratada durante a preparação para atuarem no projeto com os professores. Um dos formadores aconselhou:

Vocês, quando forem para as escolas trabalhar com eles [professores], não vão lá ensinar, vocês vão trabalhar com eles, porque eu sei que eles trabalham convosco. E é muito interessante o trabalho que os professores

fazem, porque os professores são pessoas colaborativas, que sabem trabalhar com os alunos, sabem falar com os pais, preocupam-se com as coisas e querem fazer coisas bem feitas. (J-D, 2009).

De facto, como comprova J-C, a relação com os professores foi harmoniosa e produtiva, o que contribuiu para que os resultados fossem satisfatórios:

Nós cumprimos plenamente aquilo que eram as melhores expectativas, ou seja, do ponto de vista de interação entre os formadores e os professores que eram formandos, e, assim, correu tudo muito bem. A receptividade foi muito boa, eles estavam muito interessados, eles fizeram uma evolução notável em apenas 5 sessões, portanto, é um tempo muito curto (J-C, 2019).

A carga-horária do curso (20 horas divididas em 5 sessões no período de 3 meses) foi considerada curta pelos formadores e pelos professores. Todos os formadores participantes desta pesquisa concordam que o tempo é insuficiente para um assunto tão complexo e com várias possibilidades e demandas por atividades práticas. Na avaliação de J-B, é preciso oferecer oficinas que contemplem mais medias, “ter perspectivas mais diversificadas, ou seja, a imprensa, mas também a televisão, também a rádio, o digital, portanto, se calhar mais presença do digital, porque, obviamente os mais jovens é por aí que entram” (J-B, 2019), para que os professores conheçam todo mix dos meios de comunicação. Além disso, a proposta do projeto de formação é que os professores apresentem o planeamento de uma atividade, sem necessariamente executá-la. Mas, quando a ideia é colocada em prática o resultado é melhor.

provavelmente teremos que chegar à conclusão que tem que ser mais longo, que dê tempo que eles façam mesmo, porque eles tiveram, os professores, tiveram que criar um projeto, não tiveram que efetivar. Alguns, como já tinham alguma coisa em andamento, até mostraram já uma coisa feita. Outros mostraram os projetos, fantásticos todos eles. Dá imensa vontade de continuar, mas, portanto, se calhar, se no futuro tiver um pouco mais de tempo que permita exatamente que se comece a planejar no início e que até o fim haja o projeto concretizado, não só planejado, mas concretizado. Isto eu acho que faz toda a diferença. (J-B, 2019)

No entanto, mesmo com essa percepção, todos reconhecem que não há como aumentar a carga-horária, pois, o formato apresentado é padrão para este tipo de formação (lembraram que o comitê que elaborou o curso é composto por formadores experientes em organizar cursos semelhantes a esse), além da sobrecarga de trabalho e

a consequente a falta de tempo dos jornalistas e dos professores para maior dedicação. Para J-C (2019), nesse primeiro momento “mais vale tentar fazer uma espécie de injeção de informação, que é aquilo que se tenta fazer numa coisa com uma duração tão curta como esta; fazer com que eles experimentem o mais possível, tenham o máximo de dúvidas possível”.

Para otimizar o tempo do curso, J-C sugere que a formação tenha como estratégia a resolução de problemas, ou seja, que o aprendizado ocorra a partir da avaliação e discussão de algo concreto e que os professores busquem soluções para a situação apresentada.

Fazer isto em 15 minutos, abrir disso para discussão, a partir daí por os formandos [professores] a pensar, pô-los a ter ideias de o quê que eles poderiam fazer neste caso concreto nos seus departamentos escolares com os seus próprios alunos; planear isso e, na sessão seguinte, eles voltarem com o trabalho, com dúvidas, com problemas, com dificuldades, com coisas que ocorreram bem, com muitas que ocorreram muito mal, e transformar estas dificuldades de cada um dos grupos ou de cada um dos indivíduos em algo que seja útil para o grupo e que faça aqui dessa semana para a seguinte eles já façam melhor. (J-C, 2019)

O tempo entre uma sessão e outra foi um ponto criticado por J-A, que considerou muito espaçado, mas, no decorrer da formação, houve a compreensão da necessidade desse período para os professores desenvolverem ou colocarem em prática as atividades propostas. E o retorno dos professores foi surpreendente, foi perceptível a evolução de uma sessão para outra, como constatado por J-C:

Os trabalhos, como eu disse assim, em apenas 5 sessões, ou seja, de sessão para sessão as preocupações, as necessidades, as questões e o trabalho apresentado havia uma melhoria nítida, portanto, eles estavam empenhados e foram evoluindo. E tudo se passou muito na lógica de pegar nas dúvidas, nas questões e nos problemas, apontar caminhos e soluções, e isso gerar novas dúvidas e problemas, portanto, até no final conseguimos fechar. (J-C, 2019).

O perfil dos professores foi determinante para que essa dinâmica fosse bem sucedida. A inscrição no projeto piloto foi espontânea e maioria se prontificou por já ter interesse ou trabalhos com os média, o que enriqueceu as discussões e facilitou o desenvolvimento dos projetos. Mas, J-A e J-C demonstraram uma certa preocupação quando a formação for estendida aos demais professores que não tem interesse pelo

tema: “se eles não têm interesse, não têm conhecimento, não têm questões e, portanto, a discussão será menos rica, será menos relevante e, no final, levarão menos coisas dali, provavelmente, mais dificuldade terão em pô-las em prática com seus próprios alunos”(J-C, 2019).

O projeto piloto também trouxe à tona duas constatações: a primeira, para projetos de literacia mediática serem implementados nas escolas, é preciso envolver os diretores e não somente os professores, pois, nas escolas em que alguém da direção participou do projeto com os professores, os processos nas escolas foram mais ágeis e a continuidade garantida (J-D, 2009); a segunda, é a falta de estrutura para a realização dos projetos.

ficamos a saber duas coisas que é preciso, acho eu, mudar. Uma é: os projetos que vão ter mais sucessos, dos que eles fizeram, partem das equipes que tinham diretores de escola. Pessoas de direção envolvidas. O que quer dizer? Que o suporte para a continuação já está dado. Há projetos que entraram no currículo da escola, o que é extraordinário. Isso parece-nos óbvio. A outra é: faltam instrumentos nas escolas para fazer isto [a oficina mediática] (J-A, 2019)

Portanto, o Sindicato dos Jornalistas tem três desafios pela frente (despertar o interesse de todos os professores; envolver/sensibilizar os diretores em relação aos projetos; equipar as escolas com a estrutura adequada) que devem ser solucionados junto ao Ministério da Educação, a quem cabe investir nas escolas e continuar a fomentar uma educação integrada aos movimentos tecnológicos, culturais e às demandas sociais.

O primeiro passo para que a literacia mediática seja implementada ou consolidada nas escolas foi dado e bem avaliado pelos participantes desta pesquisa, que se mostraram satisfeitos com os resultados. Em setembro deste ano (2019), o Sindicato dos Jornalistas vai realizar um encontro com todos os participantes do projeto piloto, para que apresentem os trabalhos e se faça uma avaliação geral do projeto. Assim, espera-se que o SJ obtenha dados robustos que possam orientar as estratégias e ações da entidade na continuidade do projeto de formação dos professores.

Formação dialógica

A avaliação do projeto piloto pelos jornalistas foi um dos objetivos específicos desta pesquisa, e os outros objetivos foram: verificar se houve oportunidade para os professores se expressarem a respeito dos média e do jornalismo; caso tenha ocorrido o diálogo, qual a percepção dos professores sobre os media e o jornalismo; e, por fim, verificar em que medida a relação com os professores provocou reflexão dos jornalistas sobre sua prática e sobre o exercício do jornalismo em Portugal.

A perspectiva dialógica do projeto piloto é o ponto de maior interesse dessa pesquisa, pois acredita-se que o processo de formação dos professores também possa ser uma possibilidade de formação para os jornalistas. Conforme Paulo Freire (2016a, p. 120), “o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa”. Assim, ao considerar que a formação se faz em um *continuum* e que as experiências vividas são importantes ao processo formativo, levantou-se a hipótese de que, se a relação estabelecida entre jornalistas e professores foi pautada pela dialogicidade, é possível que as trocas entre eles tenham levado os jornalistas a refletirem sobre suas práticas a fim de alterá-las/melhorá-las.

De acordo com os participantes desta pesquisa, o diálogo com os professores já estava planeado como uma das primeiras ações e foi fundamental para a realização do projeto. Primeiro, porque era preciso aproximar as duas categorias para que pudessem compreender o universo de cada atividade profissional e facilitar a parceria entre elas, como relatado por J-A:

São dois grupos [professores e jornalistas/formadores] e isso foi uma preocupação nossa em todas as escolas: a primeira ação de formação foi um retrato dos dois grupos, para os dois grupos perceberem como têm tanto em comum (...) são profissões altamente responsáveis em termos democráticos, têm uma responsabilidade social gigantesca (...). Essa ligação entre uns e outros acho que foi fundamental para eles perceberem que não estamos aqui para substituir ninguém e por isso é que não vamos formar diretamente alunos. Nós vamos capacitar professores para formarem alunos. (J-A, 2019)

O cuidado com os professores e a importância de uma relação dialógica também foi ressaltado por J-B (2019): “Mas, o objetivo era mais do que isso, era de facto envolver. Porque nós não queríamos chegar lá e dar e dar... O que nós queremos é uma coisa que se autoalimenta, portanto, nós queremos dar e receber, que eles sintam

também que receberam, mas que também deram”. A recomendação de uma relação colaborativa entre jornalistas e professores já havia sido mencionada anteriormente por J-D, quando se referiu à formação dos jornalistas para atuarem no projeto. E, ao que tudo indica, foi o que ocorreu.

Essa primeira ação do curso (aproximação com os professores) e a postura humilde dos jornalistas merecem destaque, pois, são pontos defendidos por Freire para a ocorrência do diálogo: “Como posso dialogar se me sinto participante de um ‘gueto’ de homens puros, donos da verdade e do saber, para quem todos os que estão fora são ‘essa gente’, ou são ‘nativos inferiores?’” (Freire, 2016a, p. 46). Portanto, percebe-se que, ao planejar essa aproximação como uma das primeiras ações do curso, o Comitê Executivo propõe uma formação baseada na troca de saberes, em que professores e jornalistas aprendam uns com os outros e o conhecimento seja construído coletivamente.

Outro motivo para o diálogo era justamente ouvir os professores sobre a percepção deles em relação ao jornalismo. E foram bastante críticos. As principais críticas foram o agendamento, oficialização das fontes e sensacionalismo. Sobre o agendamento, os professores disseram que os assuntos pautados não lhes dizem respeito, não retratam a realidade deles ou sequer têm alguma relevância social. Conforme J-A (2019), “os professores não se reconhecem. Ou mesmo que olham para uma primeira página, não percebem e dizem: ‘isto não interessa a ninguém. Isto, por que que está aqui? Por que que vocês deram destaque a isto? Isto é ridículo! Por que que não deram o que aconteceu...’” Esse problema do agendamento já havia sido apontado pelos jornalistas anteriormente, ou seja, há o reconhecimento do distanciamento dos jornalistas do cotidiano das pessoas comuns e, conseqüentemente, a falta de percepção dos assuntos de interesse público. Um dos motivos, inclusive, da perda de audiência dos programas jornalísticos.

Da mesma forma, o uso excessivo de fontes oficiais é percebido pelos professores como negativo, pois fica a impressão de que os jornalistas estão a serviço das instituições, sejam elas públicas ou privadas. Esta também é uma falha assumida pelos jornalistas: “nós temos que assumir certas coisas e há erros que fizemos. Esse é um deles, o de nos pormos mais do lado dos poderosos do que daqueles que deveríamos estar mais a ouvir, não é?” (J-A, 2019).

Por fim, os jornalistas também concordam com os professores quanto ao caráter sensacionalista, exagerado e dramático de algumas reportagens ou veículos de comunicação. O exercício do jornalismo é regido por um código deontológico e a profissão é uma das mais reguladas em Portugal, ainda assim, há jornalistas que produzem reportagens popularescas.

Embora reconheçam as falhas apontadas pelos professores, a postura dos jornalistas, a princípio, foi reativa, ou seja, por um lado houve a tentativa de justificar os erros e, por outro, minimizar as críticas devido à falta de conhecimento dos professores sobre os procedimentos, técnicas e regras do jornalismo. Para J-A,

Eles nem sempre têm a razão. E nós tivemos que lhes dizer isso dentro do contexto e dentro do enquadramento. Eles têm muitas vezes razão, não tem sempre (...) Nós vamos até certo ponto, mas há aqui um ponto que vocês não percebem, porque vocês não dominam o processo. E há aqui uma série de coisas que vocês têm que perceber: valores notícia... há uma série de coisas. (J-A, 2019).

J-C entende como preconceito a imagem que os professores têm dos jornalistas:

É que quem está fora dos media tem uma série - eu vou dizer preconceito sem ser uma forma negativa - de preconceito sobre quem são os profissionais, ou seja, os jornalistas, operadores de câmara, editores de áudio, de vídeo, fotógrafos, o que for (...) existe uma série de preconceitos sobre as motivações e atividade dos profissionais que produzem media, existe um desconhecimento sobre os processos, os condicionalismos até o enquadramento legal, não é? (J-C, 2019).

Questionado por esta pesquisadora se os professores não tinham opinião crítica, J-C (2019) respondeu: “Até podem ter uma opinião crítica, mas não têm as bases factuais e a experiência prática para terem uma opinião bem construída, não é? Portanto, têm uma opinião que está muito distante da realidade”.

O que se percebe nas falas de J-A e J-C é que as críticas dos professores só terão consistência e algum efeito prático quando forem fundamentadas tecnicamente, ou seja, quando os professores tiverem conhecimento sobre as técnicas e regras da produção jornalística e compreenderem os interesses das empresas de comunicação que são determinantes para a qualidade do trabalho dos jornalistas. Um dos objetivos da literacia mediática é justamente dar condições (conhecimento) para que as audiências não só critiquem, mas que possam avaliar e intervir na produção de notícias

para melhorar a qualidade da informação e valorizar o trabalho do jornalista. No entanto, ainda que sem o conhecimento técnico, não se deve desconsiderar a opinião dos professores. Mesmo porque algumas críticas fazem sentido, como aquelas já reconhecidas e citadas acima.

J-B também reconheceu as críticas, mas revelou o constrangimento causado quando os professores aprenderam sobre o código deontológico do jornalismo:

Foi gerado um ponto sempre muito complicado porque nós dizemos as regras deontológicas e eles “ah, mas isso não cumpre, mas isso não cumpre”. E é verdade, não é? Tanto é que eu dizia a pouco que os jornalistas também tem aqui uma responsabilidade. Claro que muitas vezes também, esses exemplos, vêm daquele órgão de comunicação que é mais sensacionalista. (J-B, 2019).

A expectativa desta pesquisa é que o diálogo com os professores leve os jornalistas à uma reflexão crítica de suas práticas, isto é, ao confrontar suas práticas com a opinião do público (professores), os jornalistas possam tomar consciência de si mesmos e do seu trabalho (das falhas, dos acertos). Nesse momento de muitas mudanças pelo qual passa o jornalismo, que exige adaptações e aprendizados, estar em contacto com o público é um meio para compreender o sentimento e a necessidade dele em relação ao jornalismo. E, dessa forma, espera-se que os jornalistas possam corrigir/aprimorar suas práticas e reconquistar as audiências.

Portanto, ao investigar de que maneira a literacia mediática, por meio desse projeto, pode contribuir para a formação e o exercício do jornalismo (objetivo principal desta pesquisa), podemos considerar que esse projeto é uma oportunidade para os jornalistas dialogarem com a comunidade escolar para não apenas resgatar a credibilidade e valorizar o jornalismo, nem somente para qualificar as audiências, mas para que eles próprios possam fazer do seu trabalho uma prática dialógica. Que a informação produzida seja fruto de um diálogo entre os jornalistas, as fontes, os indivíduos envolvidos na reportagem e os seus públicos.

O diálogo que se defende aqui vai além das trocas estabelecidas entre jornalistas e professores durante o processo de formação, mas o diálogo como atitude, como conduta profissional, ou seja, que a produção jornalística seja transparente, partilhada com as audiências e, principalmente, atenta aos interesses públicos e aberta à

participação dos seus interlocutores. E a literacia mediática pode ser um caminho para essa prática dialógica do jornalismo. É o que espera Manuel Pinto:

Eu considero que, da parte dos jornalistas, um dos trabalhos mais importantes de se fazer hoje, do ponto de vista da capacitação das audiências, é ser mais transparente quanto aos processos seguidos para a produção de informação e dar-lhes conta juntamente com o texto ou o conteúdo da informação que veiculam (...) torna-se necessário que eles nos digam, por exemplo, do que estão a dizer: se todos os elementos foram verificados; ou se há elementos que foram verificados em parte e, portanto, eles não têm total certeza daquilo que estão a dizer. (Pinto, 2019)

Se os jornalistas, como demonstraram os participantes desta pesquisa, realmente desejam que os professores sejam críticos, ou melhor, que as audiências possam participar criticamente da produção jornalística com suas opiniões, então é preciso que estejam abertos ao diálogo. Isto é, que mudem a postura que têm hoje e saiam do patamar de poder onde se colocam, conforme aponta J-A:

E os sítios onde estavam (...) era um pedestal em que eles é quem dominavam um determinado processo sobre o qual não prestavam contas nenhuma a ninguém. Ou seja, nunca quiseram explicar o processo [do jornalismo] também, não é? 'Nós dominamos o processo, aprendemos o processo, controlamos o processo, transformamos no poder'. (J-A, 2019)

Essa mudança de atitude do jornalista é um passo importante, mas é preciso que se crie condições para que, de facto, os indivíduos possam participar. A literacia mediática, como é evidente, contribui ao qualificar a participação das audiências. Mas, a questão aqui é, para que o diálogo ocorra, não basta apenas a iniciativa do jornalista, é preciso também envolver editores, diretores e os gestores das empresas de comunicação. J-B ressalta que o jornalista é apenas uma peça dentro do processo de produção de notícias, que o resultado final de seu trabalho não depende só dele:

(...) claro que o jornalista tem uma responsabilidade grande, mas o jornalista não vive sozinho, não é? O jornalista tem chefias, tem editores, tem diretores, que por sua vez tem administradores, que por sua vez tem acionistas... Isso sem querer dizer que o jornalista não tem responsabilidade, claro que tem, mas, muitas das vezes perguntavam-nos, "ah, mas por que os jornalistas fazem?" E, às vezes, eram coisas que não eram decisões sequer do jornalista. (J-B, 2019).

Na verdade, os jornalistas têm pouca autonomia sobre o seu trabalho, que passa por aprovação e edição para se adequar ao projeto editorial do veículo. No entanto, editores e diretores reconhecem a importância da literacia mediática e que devem contribuir, mas o ritmo acelerado das redações e, por vezes, com uma equipe enxuta e inexperiente dificulta a participação deles (Brites & Pinto, 2017).

A proposta de literacia mediática que Manuel Pinto defende envolve todos atores do processo comunicacional para que, de facto, resulte numa ação concreta, ou seja, que a produção e o consumo da informação tenham mais qualidade, que o jornalista cumpra com sua função social e que as audiências sejam co-responsáveis pela produção de notícias. Para o autor, é preciso:

educar para fazer dos média um tema de estudo, análise e intervenção – de várias maneiras e vertentes – não apenas nos conteúdos, mas nas instituições que estão por detrás, nos profissionais que desenvolvem e põem em ação as suas competências, nas tecnologias que são utilizadas, nos conteúdos produzidos, nos gêneros, nas programações e, obviamente, nas audiências e nos públicos, que são um fator absolutamente crucial para percebermos tudo isso. (Pinto, 2019, p. 98)

Portanto, a abertura à participação dos cidadãos e a postura dialógica na produção jornalística não ocorrerá de forma simples, de uma hora para outra, é um processo que demanda mudança de atitude, mudança de paradigmas dos jornalistas, dos editores, dos gestores da comunicação e do público. E também, por que não, das instituições que formam os jornalistas. Por isso mesmo, é cedo para avaliar se a participação no projeto piloto foi suficiente para os jornalistas refletirem sobre suas práticas ou se isso é o bastante para a tomada de consciência sobre as mudanças necessárias ao exercício do jornalismo.

No entanto, além da qualificação das audiências, é possível constatar que o projeto de formação de professores em literacia mediática sinaliza para uma grande contribuição para o jornalismo: aproximar os jornalistas dos seus públicos, ou seja, o projeto é uma oportunidade para os jornalistas saírem das redações e se aproximarem das comunidades, como constatou J-B:

(...) nos obriga a parar um bocadinho, a sair da redação, a sair da bolha jornalística, e ouvir o que as outras pessoas estão a espera, o que as outras pessoas querem, que dúvidas existem, o que pensam do jornalismo, o que

pensam dos jornalistas, o quê que os mais novos esperam ou querem ou desejam. (J-B, 2019)

J-D também reforça a importância dessa experiência para o jornalista:

O jornalista está aqui a fazer uma coisa que normalmente não tem tempo para fazer, que é tentar perceber com alguma calma como é que outras pessoas, quer os professores, quer os alunos desses professores, não só como é que eles consomem aquilo que os jornalistas produzem, se consomem ou não, e se consomem, como é que o fazem? E se não consomem, por que que não consomem? (J-D, 2009).

Esse contacto do jornalista com o cotidiano e com os indivíduos pode minimizar (ou, quem sabe, eliminar) uma das falhas do jornalismo apontada pelos professores e reconhecida pelos participantes desta pesquisa: o agendamento de assuntos que não fazem sentido ou de pouco interesse para o público.

Em geral, para os jornalistas que participaram desta pesquisa, o diálogo com os professores foi muito construtivo e animador, e o curso de formação é o início de uma parceria em que todos ganham com a literacia mediática: jornalistas, jornalismo, professores, estudantes, audiências como um todo.

Considerações

A decisão em participar de projetos de literacia mediática, como a parceria firmada entre o Sindicato dos Jornalistas (SJ) e o Ministério da Educação para formação de professores, coloca os jornalistas como protagonistas nesse importante movimento dialógico entre comunicação e educação para a produção e consumo responsável da informação. A intenção primeira do SJ, educar as audiências para compreenderem a prática jornalística e intervirem de forma qualificada, é uma das possibilidades da literacia mediática para salvaguardar os profissionais e a profissão.

Ciente de que o jornalismo perde credibilidade (por falhas próprias, pelo impacto das TDIC, pelo pouco interesse do público em relação aos média tradicionais) e que a literacia mediática é um caminho para reverter essa situação, o SJ assumiu a responsabilidade para viabilizar projetos e acelerar/ampliar a inserção da educação para os média nas escolas. As iniciativas do Ministério da Educação (como a inclusão do tema

como uma das áreas da Educação para Cidadania) não são suficientes para garantir que a literacia mediática seja inserida no âmbito escolar. Portanto, o SJ dá um passo importante nesse sentido.

Mas, os desafios são muitos: é preciso conscientizar o Ministério da Educação da necessidade de investimento urgente em estrutura e recursos tecnológicos nas escolas para a formação dos professores e execução dos projetos junto aos estudantes; sensibilizar os professores para a importância da literacia mediática e mobilizá-los para participarem da formação ministrada pelos jornalistas; conseguir a adesão de mais jornalistas para o projeto de formação; envolver editores e gestores dos média para que eles também assumam a responsabilidade pela literacia mediática. Enfim, é o início de um longo caminho, mas o primeiro passo está dado.

A literacia mediática é um processo de alfabetização que demanda tempo para amadurecimento, conscientização e mudança de atitude. Portanto, ainda não é possível perceber resultados somente com o projeto piloto. O que se pode constatar é que os jornalistas estão empenhados e confiantes com a possibilidade de falar aos professores sobre jornalismo. E ouvir o que eles têm a dizer. Isso, inevitavelmente, leva os jornalistas a fazerem uma análise e a refletirem sobre suas práticas. Espera-se que essas reflexões levem os jornalistas a buscarem meios para melhorar ou aprimorar seus trabalhos e resgatar a credibilidade do jornalismo.

Sobre o projeto em si, em razão da queixa sobre a carga-horária curta em razão da complexidade do tema, fica a sugestão para se pensar em módulos ou em cursos de aperfeiçoamento. Talvez essa seja uma saída para que os professores possam não só planejar projetos, mas também executá-los sob a tutoria dos jornalistas.

Por fim, espera-se que as informações e discussões trazidas por essa pesquisa possam ser úteis ao SJ e que a implementação do projeto seja bem sucedida, para ampliar ainda mais as iniciativas e pesquisas sobre literacia mediática em Portugal.

Referências

Agrupamentos de escolas. (2019, agosto 15). *Wikipédia, a enciclopédia livre*. Retrieved 15:56, agosto 15, 2019 from https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Agrupamentos_de_escolas&oldid=56000529.

- Brites, M. J. & Pinto, M. (2017). Is there a role the news industry in improving news literacy? In *MERJ Media Education Research Journal*, vol. 7, n. 2 – Auter: Leighton Buzzard (Reino Unido), p. 29-46
- Caldas, G. (2006) Mídia, escola e leitura crítica do mundo. In: *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 27, n. 94 – Especial, p. 117-130, jan./abr. 2006. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>
- Direção-Geral da Educação (DGE/MEC). (2013). *Educação para cidadania*. Retirado de <http://dge.mec.pt/educacao-para-cidadania>
- Duarte, J. & Barros, A. (2012) (eds.). *Métodos e Técnicas de Pesquisa em Comunicação*. 2. ed. Atlas: São Paulo. 380 p.
- Fernandes, K. (2017). Novos papéis do Jornalismo na sociedade mediatizada. In Sopcom, *Livro de resumos do X Congresso da Sopcom* (p. 102). SOPCOM: Viseu, Portugal.
- Freire, P. (1985). *Extensão e Comunicação*. 8. ed. Paz e Terra: Rio de Janeiro.
- Freire, P. (2016a). *Pedagogia do Oprimido*. 60ª ed. Paz e Terra: Rio de Janeiro.
- Freire, P. (2016b). *Pedagogia da autonomia – saberes necessários à prática educativa*. 43ª ed. Paz e Terra: São Paulo.
- Ijuim, J. K. (2009). A responsabilidade social do jornalista e o pensamento de Paulo Freire. In *Em Questão*, v. 15, n. 2, p. 31-43, jul/dez. PPGCOM/UFGRS: Porto Alegre.
- Jenkins, H. (2009). *Cultura da convergência*. Trad. Susana Alexandria. 2. ed. Aleph: São Paulo.
- Jorge, Pereira & Costa (2014). *Educação para os Média em Portugal: experiências, actores e contextos*. In Ilana Eleá (ed) (2014). *Yearbook 2014. Agentes e vozes: um panorama da mídia-educação no Brasil, Portugal e Espanha*. Ed. The International Clearinghouse on Children, Youth and Media: Göteborg (Sweden). p. 167-172
- Kaplún, M. (1998). *Una pedagogia de la comunicacion*. Ediciones de La Torre: Madrid.
- Martín-Barbero, J. (2009). *Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia*. 6ª ed., UFRJ Editora: Rio de Janeiro.
- Morais, R. (2017). Novos caminhos no ensino do Jornalismo: uma análise a partir das competências e das oportunidades. In Sopcom, *Livro de resumos do X Congresso da Sopcom* (p. 111). SOPCOM: Viseu, Portugal.
- Parente, R. E. (2014). Do midialivrisimo de massa ao midialivrisimo ciberativista: uma reflexão sobre as perspectivas de comunicação alternativa no Brasil. In: Compós, *Livro de Atas do 23º Encontro Anual da Compós*. Belém do Pará: Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação. Retirado de http://www.compos.org.br/biblioteca/domidialivrisimodemassaaomidialivrisimociberativista_rebataescari%C3%A3oparente_comp%C3%B3s2014_2148.pdf

- Pinto, M. (2008). Web 2.0 e os Média: da Alocução à Conversação. (Post em sítio: Academia), Braga, Portugal. Retirado de www.academia.edu/3576353/Web_2.0_e_os_Media_da_Alocução_à_Conversaço
- Pinto, M. (coord) (2011). *Educação para os Média em Portugal: experiências, actores e contextos*. 1ª ed. Ed. Entidade Reguladora para a Comunicação Social: Lisboa.
- Pinto, M. (2018). Literacia Mediática: abrir um terreno novo na relação do jornalismo com a sociedade. In *Jornalismo & Jornalistas*, n. 66, 12-13. Clube de Jornalistas: Lisboa
- Pinto, M. (2019). Experiências com o Jornalismo em Portugal. In *Comunicação & Educação*, ano XXIV, n. 1, jan/jun, pp. 12-13. NCE/USP: São Paulo
- Protocolo, 2019. *Protocolo entre Sindicato dos Jornalistas e Ministério da Educação - Programa de formação sobre literacia para os média arranca no sábado em 40 escolas*. Retirado de <http://jornalistas.eu/protocolo-entre-sindicato-dos-jornalistas-e-ministerio-da-educacao/>
- Rede de Bibliotecas Escolares (RBE/MEC) (2019). *Rede de Bibliotecas Escolares*. Retirado de www.rbe.min-edu.pt/np4/programa.html
- Sindicato dos Jornalistas (2017). Proposta sobre literacia mediática no congresso dos jornalistas 2017. In *Resolução final aprovada na sessão de encerramento do congresso*. Retirado de <http://www.clubedejornalistas.pt/?p=13273> . Acesso em 10 de abril de 2019.
- Soares, I. O. (2011) *Educomunicação: o conceito, o profissional, a aplicação. Contribuições para a reforma do Ensino Médio*. Paulinas: São Paulo.
- Wilson, C (2013). *Alfabetização midiática e informacional: currículo para formação de professores* / Carolyn Wilson, Alton Grizzle, Ramon Tuazon, Kwame Akyempong e Chi-Kim Cheung. UNESCO, UFTM: Brasília
- Wolf, M. (2012). *Teorias das comunicações de massa*. 6ª ed. WMF Martins Fontes: São Paulo.