

Rogério Christofolletti
Universidade Federal de
Santa Catarina – UFSC
E-mail:
rogerio.christofolletti@ufsc.br

Alfabetização midiática baseada em crítica de mídia e ética jornalística

*Media literacy based on media criticism
and journalistic ethics*

*Alfabetización mediática basada en la
crítica mediática y la ética periodística*



Este trabalho está licenciado sob
uma licença [Creative Commons
Attribution 4.0 International
License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Copyright (©):

Aos autores pertence o direito
exclusivo de utilização ou
reprodução

ISSN: 2175-8689

Christofolletti, R. Alfabetização midiática baseada em crítica de
mídia e ética jornalística. *Revista Eco-Pós*, 28(1), 253–281.
<https://doi.org/10.29146/eco-ps.v28i1.28436>

RESUMO

A desinformação ameaça a vida coletiva ao alimentar o negacionismo científico, o ceticismo político e o nihilismo existencial. Seus impactos incluem o aumento da desconfiança institucional, a erosão democrática e o enfraquecimento do tecido social. Entre as estratégias de combate, destaca-se a educação midiática. Apesar dos esforços do terceiro mandato do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (PT), o Brasil ainda carece de uma política pública nacional consolidada nessa área. Este artigo propõe um programa de alfabetização midiática fundamentado em dois pilares: a crítica contínua da mídia e a ética jornalística como guia para a produção de conteúdos e práticas educativas.

PALAVRAS-CHAVE: *Desinformação; Senso Crítico; Política Educacional; Jornalismo Brasileiro; Deontologia Jornalística.*

ABSTRACT

Disinformation threatens collective life by fueling scientific denialism, political skepticism, and existential nihilism. Its impacts include increased institutional distrust, democratic erosion, and the weakening of social cohesion. Among the counter-strategies, media literacy stands out. Despite the efforts of President Luiz Inácio Lula da Silva's third term (PT), Brazil still lacks a consolidated national public policy in this area. This article proposes a media literacy program based on two pillars: continuous media criticism and journalistic ethics as a guide for content production and educational practices.

KEYWORDS: *Disinformation; Critical Thinking; Educational Policy; Brazilian Journalism; Journalistic Ethics.*

RESUMEN

La desinformación amenaza la vida colectiva al alimentar el negacionismo científico, el escepticismo político y el nihilismo existencial. Sus impactos incluyen un aumento de la desconfianza institucional, la erosión democrática y el debilitamiento del tejido social. Entre las estrategias de combate, destaca la educación mediática. A pesar de los esfuerzos del tercer mandato del presidente Luiz Inácio Lula da Silva (PT), Brasil aún carece de una política pública nacional consolidada en esta área. Este artículo propone un programa de alfabetización mediática basado en dos pilares: la crítica continua de los medios y la ética periodística como guía para la producción de contenidos y prácticas educativas.

PALABRAS CLAVE: *Desinformación; Pensamiento Crítico; Política Educativa; Periodismo Brasileño; Ética Periodística.*

Submetido em 22 de janeiro de 2025.

Aceito em 27 de maio de 2025.

Introdução¹

A menina chega em casa radiante, exibindo para os pais as fotos que tirou com a câmera digital emprestada pela escola. Criando histórias a partir das imagens, ela conta animada como aprendeu a compartilhar conteúdos com os colegas. Parece apenas uma brincadeira, mas, nos próximos anos, ela compreenderá o funcionamento dos meios de comunicação, desenvolverá a habilidade de identificar notícias falsas e reconhecerá campanhas de desinformação. Foi assim com seu irmão, agora no ensino médio, que já não acredita na total objetividade de um relato jornalístico e, a pedido dos professores, produz vídeos e reportagens simples.

É assim que a Finlândia envolve crianças e adolescentes no combate à desinformação, e esses esforços pedagógicos não são isolados; eles estão nos currículos escolares, são ensinados por professores de todas as áreas do conhecimento e fazem parte de um programa implementado em 2014. Na verdade, a preocupação com o letramento midiático vem da década de 1970, segundo o diretor do Departamento de Educação Midiática e Mídia Audiovisual do governo local, Leo Pekkala, em recente entrevista a um jornal brasileiro²(Pilar, 2024, s.p). Mais do que prever tópicos de ensino nos currículos ou oferecer disciplinas específicas, o projeto pedagógico se apoia numa abordagem holística e interdisciplinar, prevendo múltiplos letramentos e o desenvolvimento de competências e habilidades, como consumir conteúdos noticiosos de forma crítica e consciente, por exemplo. Os documentos do governo finlandês mostram que se trata de uma iniciativa envolvendo todo o sistema educacional, com objetivos previstos em uma política pública nacional voltada à educação midiática (Ministry of Education and Culture, 2019). Há um órgão dedicado ao tema, seu dirigente é um especialista com mais de 20 anos de experiência nesse tipo de ensino, a política é de Estado, e ela não alcança apenas os cidadãos em idade escolar. Idosos, por exemplo, demandam estratégias próprias, o que sinaliza para uma formação contínua. Segundo Leo Pekkala, os esforços são voltados para “como você cresce para se tornar um membro da sociedade e como entende a democracia. É realmente uma

¹ Este artigo é resultado do projeto “Indução de sistemas de autorregulação deontológica jornalística em espaços afro-iberoamericanos”, financiado pelo CNPq, processo nº 441514/2023-5

² Entrevista a Ana Flávia Pilar para *O Globo*, publicada em 12 de dezembro de 2024. Disponível em <https://oglobo.globo.com/economia/noticia/2024/12/12/como-a-finlandia-ensina-jovens-estudantes-a-combater-desinformacao.ghtml>. Acesso em: 21 dez. 2024.

perspectiva holística no desenvolvimento do indivíduo como membro de uma sociedade” (Pekkala, 2024, s.p.).

A iniciativa finlandesa reforça as preocupações do pedagogo Buckingham (2013; 2022) que há décadas defende a educação midiática como um componente essencial para o desenvolvimento cívico das pessoas: se os sujeitos passam a vida toda em contato com os meios de comunicação, é necessário prepará-los para lidar com a mídia. O trabalho de especialistas como Buckingham e Sonia Livingstone (2002), por exemplo, foi determinante para o aprimoramento da preocupação estatal britânica sobre o tema nos últimos vinte anos. Desde 2003, pelo menos, o Office of Communications (Ofcom), órgão regulador das comunicações, tem obrigação estatutária para promover a educação midiática em terras britânicas, incentivando pesquisas, editando publicações e formulando programas, ações e planos anuais para o setor. Para o Ofcom, alfabetização midiática tem a ver com o que as pessoas “fazem on-line para se conectar com entes queridos, comprar serviços essenciais, participar da sociedade, acessar educação, aproveitar entretenimento e muito mais”. Indivíduos letrados em mídia têm “a capacidade de usar, entender e criar mídia e comunicações em uma variedade de contextos”, define o órgão no plano anual do programa Making Sense of Media (MSOM)³. O raciocínio é que à medida que a vida social se torna mais digitalizada, alfabetizar a população para esse contexto se torna cada vez mais “fundamental para que uma sociedade seja funcional”.

É evidente que as realidades finlandesa e britânica são muito distintas da brasileira, mas seus exemplos mostram como sociedades organizadas e governos preocupados enfrentam os desafios da grande oferta de informação e do combate à desinformação. É bem verdade também que essas políticas locais têm seus limites. O governo finlandês, por exemplo, reconhece que não tem métricas sobre a efetividade de seus programas de letramento midiático, mas o país é o que tem a maior taxa de confiança na mídia nos 47 (quarenta e sete) mercados monitorados pelo Digital News Report (DNR, 2024)⁴. Na Inglaterra, a atuação do Ofcom não foi suficiente para evitar a manipulação de parte da opinião pública no caso Cambridge Analytica na campanha pelo Brexit (Kaiser, 2019), mas o país tem

³“Making Sense of Media Annual Plan 2024/2025”, publicado em outubro de 2024. Disponível em: <https://www.ofcom.org.uk/siteassets/resources/documents/research-and-data/media-literacy-research/making-sense-of-media/annual-plans/msom-annual-plan-24-25.pdf?v=382360>. Acesso em: 21dez 2024.

⁴ Ver <https://reutersinstitute.politics.ox.ac.uk/digital-news-report/2024/finland>. Acesso em: 21dez 2024.

a BBC, que acumula notáveis 62% de confiança, um dos índices mais altos entre as marcas jornalísticas⁵.

Embora a ameaça da desinformação seja um flagelo global, os casos mencionados mostram que seu enfrentamento precisa ser customizado, sendo reaproveitadas algumas ações e implementadas outras, conforme as demandas locais. O Brasil tem dimensões geográficas continentais, um dos maiores mercados consumidores de mídia, grande diversidade cultural, alta concentração no setor de mídia e outros desafios que dificultam o combate à desinformação. A taxa de pessoas que se dispõem a pagar por notícias não chega a um quinto da população (19%), o índice de confiança caiu quase vinte pontos em uma década (de 62% para 43%, entre 2015 e 2024) e quase a metade dos brasileiros (47%) afirma evitar notícias, patamar bem acima da média global (39%), segundo o Digital News Report de 2024⁶.

O contexto político nacional complexifica a tarefa de democratizar a mídia no país e universalizar acessos, serviços e direitos relacionados à comunicação e à informação (Direitos na Rede, 2022; Paulino *et al.*, 2022). O governo de Jair Bolsonaro (PL) — (2019-2022), por exemplo, dedicou-se a atacar o jornalismo publicamente, mostrando seu desprezo por qualquer política que considerasse a comunicação um direito humano⁷. Em 2023, Luiz Inácio Lula da Silva buscou restaurar a institucionalidade no trato com a imprensa, e reformou o órgão responsável pela comunicação institucional, criando inclusive um Departamento de Direitos na Rede e Educação Midiática (DDEM), dentro de uma Secretaria de Políticas Digitais⁸. A ação foi um divisor de águas se comparado ao antecessor, mas até a metade do mandato não se poderia afirmar que o país tivesse uma política de alfabetização midiática consolidada.

Em 2023, foi lançado um documento que sintetiza uma Estratégia Brasileira de Educação Midiática, e a sua implementação está prevista no planejamento do governo, envolvendo outros

⁵ Ver: <https://reutersinstitute.politics.ox.ac.uk/digital-news-report/2024/united-kingdom>. Acesso em: 21 dez. 2024.

⁶ Ver: <https://reutersinstitute.politics.ox.ac.uk/digital-news-report/2024/dnr-executive-summary>. Acesso em: 22 dez. 2024.

⁷ Comunicar-se e se informar livremente são direitos previstos no art. 19 da Declaração Universal dos Direitos Humanos.

⁸ A reestruturação está amparada pelo Decreto nº 11.362, de 1º de janeiro de 2023, e pela Portaria Secom/PR nº 1, de 19 de janeiro de 2023.

ministérios e setores engajados da sociedade⁹. O objetivo é “tornar o Brasil um país de referência na promoção de educação midiática”, considerando conceitos como integridade da informação, liberdade de expressão, pensamento crítico, consciência cidadã e promoção de direitos humanos. Também estão no horizonte do governo preocupações quanto aos discursos discriminatórios e de ódio, e atendimento a aspectos como diversidade e pluralidade de vozes (Secom, 2023, p. 22).

O planejamento da Secretaria de Políticas Digitais também prevê implementar a Estratégia Nacional de Enfrentamento à Desinformação, o que ainda depende de muitas articulações políticas e definições conceituais. Ações como a criação de um Comitê de Enfrentamento da Desinformação sobre o Programa Nacional de Imunizações e as Políticas de Saúde Pública, em 2024, mostraram a complexidade da tarefa. No Brasil de 2025, ainda é necessário debelar conteúdos fraudulentos que desorientam os cidadãos e proliferam campanhas antivacina, e ainda é preciso convencer as pessoas de que se proteger de doenças contagiosas é a forma mais segura de conviver em sociedade.

1. Questões iniciais

Os contextos educativo e informacional brasileiros são vistos neste artigo como complexos e desafiadores, o que impele indivíduos, organizações sociais e entes governamentais a agirem rapidamente, diante do volume e alcance dos avanços tecnológicos e culturais das últimas décadas. O ponto de partida é a compreensão de que educação e comunicação devem estar imbricadas em esforços variados para a oferta de oportunidades de emancipação pessoal. Este artigo objetiva oferecer contributos que podem evoluir para um desses muitos esforços, estando muito claras suas limitações de concepção e eventuais dificuldades para sua implantação. Portanto, o que se verá nas próximas páginas é um percurso argumentativo para a proposição de um programa de alfabetização midiática que se apoie em dois eixos: a crítica de mídia como exercício contínuo e a ética jornalística como balizadora de conteúdos e práticas educativas.

Para alcançar esse objetivo, apresento inicialmente algumas preocupações pedagógicas, seguidas de discussão sobre a natureza e funcionamento da crítica de mídia e do papel da ética

⁹ O documento foi formulado a partir de consulta pública que recebeu mais de 400 (quatrocentas) contribuições, e foi lançado durante a 1ª Semana Brasileira de Educação Midiática, em outubro de 2023. Em 2025, o documento deve ser reapresentado, trazendo contexto e diagnóstico da educação midiática no país, além de princípios, diretrizes e eixos de atuação.

jornalística no modelo pretendido. A argumentação será apoiada em bibliografia especializada e em iniciativas bem-sucedidas ou contributivas para tais avanços.

Reconhece-se de imediato que há um notável acúmulo crítico sobre educação midiática no Brasil e no exterior, como se pode observar em Soares (2000), Buckingham (2001), Belloni (2001), Livingstone (2004), Rivoltella (2008; 2009), Potter (2012), Fantin (2014), McDougall (2019) e Matos (2023), entre outros. Não se ignora também que haja uma grande variedade terminológica sobre esses esforços, pulverizando conceitos como *mídia-educação* e *media education* (Bévort; Beloni, 2009; Buckingham, 2003), *educação para os meios* e *literacia para os média* (Cardoso *et al.*, 2023), *media literacy* (Bauer, 2011), *information literacy* (Webber; Johnston, 2000; Eisenberg, 2008; Welsh; Wright, 2010), *educomunicação* (Soares, 2000; 2011; 2014a; 2014b; Citelli *et al.*, 2019), *alfabetização midiática* (Pegurer-Caprino; Cerdá, 2016), entre outras variantes.

Evidentemente, este estudo não se atreve a pacificar epistemologicamente esta questão¹⁰, mas é preciso deixar claras quais são as bases que ajudam a sustentar a proposta aqui apresentada. Seguindo os passos de Fantin (2011), valorizo a mídia-educação como campo, disciplina e postura mídia-educativa, e como prática social e política pública (Siqueira, 2007; 2008). O entendimento aproxima duas áreas amplas e autônomas — a educação e a comunicação — e as entrelaça, buscando resultados de ganhos epistêmicos na ação política, na autonomia e na emancipação individual e coletiva. A perspectiva é fortemente marcada pela pedagogia freiriana, percebe-se, portanto.

Ainda dentro dos estudos que atravessam esse artigo, destacam-se mapeamentos de políticas públicas para a área, compêndios de aglutinação de perspectivas, proposição de modelos curriculares e materiais de capacitação de professores, a exemplo de Frau-Meigs e Torrent (2009), Grizzle e Wilson (2011), entre outros.

¹⁰ Testemunha e um dos protagonistas desses estudos no país, Ismar de Oliveira Soares oferece uma preciosa memória do desenvolvimento da área na entrevista concedida a Citelli, Nonato e Figaro (2021). Trindade (2025) também apresenta um quadro-síntese que auxilia a situar as fronteiras desses campos e domínios.

Também são altamente contributivas as realizações de mídia-educação de organismos multilaterais de alcance global — como a Unesco¹¹ —, estratégias continentais como a da União Europeia¹², órgãos governamentais — como o Ofcom¹³, no Reino Unido —, coletivos de profissionais interessados — como a Association for Media Literacy (AML¹⁴), do Canadá, o Center for Media and Information Literacy (CMIL¹⁵) e o Media Literacy Now, ambos dos Estados Unidos —, e coalizões específicas como a Red Interuniversitaria Euroamericana de Investigación en Competencia Mediáticas para la Ciudadanía (Alfamed¹⁶), que desenvolve pesquisas, produz bibliografia e realiza congressos temáticos. Este breve panorama revela a ampla e dinâmica paisagem teórica capaz de sustentar a proposta apresentada neste artigo.

2. Preocupações Pedagógicas

Como qualquer política pública a ser implementada no Brasil — com contextos diversos e altamente complexos —, um programa de alfabetização midiática precisa ter objetivos claros e alcançáveis, mas ser flexível para ser adaptado a realidades distintas. Capacitar adolescentes de classe média sobre assédio sexual *on-line* é um desafio diferente de fazer o mesmo em uma localidade onde a violência *off-line* é naturalizada a tal ponto que a objetificação de corpos e outras práticas abusivas sejam cotidianas. Conscientizar diferentes faixas etárias de seus direitos de acesso a informações confiáveis e seguras requer abordagens e estratégias específicas. Daí a necessidade de um programa amplo, dinâmico e que reconheça os desafios próprios de geografias e populações plurais.

Para dotar um programa de alfabetização midiática de clareza, efetividade e flexibilidade é necessário: a) estabelecer metas que possam ser acompanhadas; b) definir conteúdos de base; c) identificar hábitos de consumo e práticas informacionais; d) eleger competências e habilidades a

¹¹ Neste âmbito, a iniciativa mais robusta é a Unesco Media and Information Literacy Alliance, inicialmente conhecida como Global Alliance for Partnerships on Media and Information Literacy (GAPMIL), e que envolve atores em todas as partes do planeta. Mais informações em: <https://www.unesco.org/en/media-information-literacy/alliance>. Acesso em: 22 abr. 2025.

¹² Mais informações em: <https://digital-strategy.ec.europa.eu/pt/policies/media-literacy>. Acesso em: 24 abr. 2025.

¹³ Entre ações como a produção de materiais e auxílio para a formulação de políticas públicas, o Ofcom oferece uma biblioteca de iniciativas de *media literacy*. Disponível em: <https://www.ofcom.org.uk/media-use-and-attitudes/media-literacy/initiatives-library>. Acesso em: 22 abr. 2025.

¹⁴ Para saber mais, acessar: <https://aml.ca>. Acesso em: 24 abr. 2025.

¹⁵ Mais informações no site do CMIL: <https://centermil.org>. Acesso em: 24 abr. 2025.

¹⁶ Mais informações em: <https://www.redalfamed.org>. Acesso em: 24 abr. 2025.

serem desenvolvidas; e e) criar estratégias de implementação que motivem reflexão e revisão contínuas de todos os sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

No contexto de um programa de alfabetização midiática, o estabelecimento de metas proporciona maior segurança ao definir objetivos e delinear horizontes. Além disso, permite acompanhar o desenvolvimento das etapas do cronograma e possibilita corrigir rotas e gerenciar os recursos (financeiros, humanos e operacionais) ao longo do processo. Metas e objetivos estão diretamente ligados à *ambição* do programa, e dependentes de um diagnóstico do contexto. Escala, alcance, duração e recursos mobilizados serão proporcionais ao escopo do programa. Projetos mais ambiciosos que queiram atingir mais pessoas necessitarão planejamento rigoroso, acompanhamento dedicado e esforços coordenados da equipe. Isso não significa que projetos menores dispensem tais cuidados ou que sejam piores ou menos importantes. Indispensável é que todo programa de alfabetização midiática esteja apoiado em objetivos e metas claros, que possam ser atingidos dentro do prazo e das condições propostas (Grizzle; Calvo, 2016).

A definição dos tópicos de ensino ajuda a dar contornos mais visíveis à proposta pedagógica de um programa de alfabetização midiática. Ementas das disciplinas, listagens dos conteúdos e referências bibliográficas mostram aos sujeitos envolvidos quais trilhas de conhecimento serão seguidas ao longo do tempo (Operti, 2009; Matos, 2023). Um curso implica um processo contínuo de ensino e aprendizagem, no qual os conteúdos fundamentais devem refletir os objetivos do programa. Para sensibilizar indivíduos sobre possíveis manipulações da informação, é essencial apresentar conceitos que os ajudem a entender como esses processos ocorrem e como podem se proteger ou reagir a tais ameaças.

Para que a proposta não se restrinja a uma abordagem exclusivamente conteudística, um programa de alfabetização midiática deve levar em consideração também as condições sócio-históricas e político-culturais que cercam os estudantes (Borges; Silva, 2019; Matos, 2023). Desta forma, identificar seus hábitos de consumo de notícias e entretenimento e suas práticas informacionais permite não só compreender como esses indivíduos são impactados pela mídia, mas também facilita perceber pontos de referência simbólica que funcionem como atalhos de sua atenção. Se a educadora midiática souber, por

exemplo, por quais canais os estudantes de sua turma se informam ou que tipo de conteúdos costumam compartilhar (e em quais redes e grupos), suas dinâmicas em sala de aula podem ter maior adesão e, conseqüentemente, mais eficácia. A identificação de hábitos e práticas informacionais desempenha um papel estratégico na abordagem educacional, desafiando a visão de que os aprendizes são meros receptáculos passivos de conteúdo, com pouca ou nenhuma participação nos processos comunicacionais (Grizzle; Wilson, 2011).

Os objetivos de um programa de alfabetização midiática precisam também contemplar o desenvolvimento de habilidades ou competências (Cortés; Lau, 2009; Borges; Silva, 2019). Dessa forma, o ensino orienta o aperfeiçoamento dos indivíduos, estimulando a busca por novos padrões de conduta e articulando objetivos e metas a resultados mensuráveis. O processo educacional não se limita a uma seqüência de ações protocolares com valor intrínseco; seu impacto sobre os aprendizes torna-se o foco central. Se, após a formação, o estudante consegue distinguir um conteúdo confiável de uma fraude informativa, suas condições para evitar manipulações futuras estão significativamente aprimoradas. Assim, ele atinge um novo patamar, avança, evolui e se desenvolve como sujeito político e do conhecimento.

Um programa de alfabetização midiática pode transcender a sua duração se incentivar que os estudantes reflitam permanentemente sobre os contextos midiáticos em que estão inseridos. Se esses sujeitos forem capazes de avaliar cenários e lançar questionamentos, poderão paulatinamente formular hipóteses ou respostas provisórias sobre ocorrências midiáticas ou sobre acontecimentos que sejam atravessados por tecnologias da informação e comunicação, por exemplo (Grizzle; Calvo, 2016). Essa condição permitirá ainda que esses sujeitos façam diagnósticos mais sofisticados da sociedade, que tenham mais capacidade de abstração e que concebam modelos explicativos mais complexos do tempo em que vivem. Isso pode levar também ao desenvolvimento de consciências individual e coletiva mais aprimoradas (Das, 2009).

Apesar disso, é evidente que nenhum programa de alfabetização midiática opera milagres, convertendo pessoas em seres iluminados por si só. Os processos formativos acontecem de formas variadas ao longo da vida e por vias distintas. Um programa bem-sucedido de alfabetização midiática pode oferecer contribuições a esses esforços educacionais fomentando o consumo crítico de

informações e entretenimento, incentivando uma leitura mais consciente dos conteúdos e canais de informação, e capacitando o público para enfrentar o problema da desinformação. Mas efetivas mudanças de hábitos e comportamento dependem de outros fatores como disposições psicológicas intrínsecas, condições sócio-históricas e motivações variadas. De uma forma alegórica, pode-se dizer que a educação midiática fornece uma caixa de ferramentas ao sujeito que, este sim, vai decidir se, como e quando vai fazer uso dos recursos ali contidos.

Para além disso, um programa de alfabetização midiática precisa prever revisões periódicas para atualização de conteúdos, ajustes de abordagens, e abandono ou adesão a novas estratégias (Borges; Silva, 2019; Matos, 2023). Isto é, o programa deve ser dinâmico para se adequar aos desafios de sua implementação, possibilitando ainda aperfeiçoamento contínuo. Esta preocupação desestimula enxergar o programa de alfabetização midiática como fetiche ou objeto estático e cercado de uma aura virtuosa. Ações bem planejadas e bem-intencionadas também podem falhar.

Mencionadas acima, as condições (a), (b), (c), (d) e (e) ajudam a moldar um amplo programa de alfabetização midiática. Mas tão importante quanto atendê-las é considerar o contexto desafiador que se impõe para iniciativas do tipo.

No último quarto de século, assistimos a, pelo menos, três eventos transformadores da sociabilidade: o avanço dos processos de desinformação global, uma acelerada desconfiança nas instituições e uma tendência crescente de abandono dos mediadores. O fenômeno da desinformação já é comparável ao da poluição e da emergência climática. É uma ameaça real e ubíqua, com impactos severos e imediatos em pessoas, grupos e organizações, com demonstrações inequívocas de prejuízos sociais em processos eleitorais, decisões coletivas e campanhas de imunização. Os resultados vão da dúvida generalizada à confusão programada, levando à desorientação, ao alarmismo e ao esgarçamento do tecido social. Mas a ameaça só prospera porque se mostra vantajosa para grupos políticos, elites econômicas e plataformas digitais. Há quem ganhe com o caos, pois a hesitação leva à apatia e à falta de reação organizada, que funcionam como catalisadores da manipulação de consciências. E a ameaça se torna ainda maior com os inéditos avanços da inteligência artificial, que não só permitem a automatização na produção de conteúdos fraudulentos como também amplificam os canais de difusão

desse volume, gerando uma incontornável sensação de onipresença das versões desinformantes (Ochs, 2024).

Ao mesmo tempo em que mentiras, boatos e teorias conspiratórias se espalham, aumenta também a erosão na confiança institucional. Governos, partidos, organismos multilaterais e empresas parecem não conseguir responder aos desafios atuais, mostrando-se ineficientes, lentos ou desconectados das expectativas coletivas. As estruturas historicamente construídas aparentam ser insuficientes para a complexidade de nossos dias. A diplomacia não mais dá conta dos litígios internacionais, a democracia não alcança a todos, a ciência é contestada, a educação, desprezada, e são questionadas as leis. É uma crise epistêmica e de autoridade, revelando fissuras cada vez mais visíveis em nossos sistemas de crença, ampliando a margem para o negacionismo científico, o ceticismo político e o niilismo existencial.

Fator diretamente associado é o desprezo aos mediadores sociais (Keen, 2009). Quem precisa de professores quando se é possível acessar tanto conhecimento na internet e aprender sozinho? Se temos um volume inédito de informações, para que servem os jornalistas, afinal? Com tantas opiniões nas redes sociais, quem necessita de críticos de arte ou cinema? Por que editoras ou gravadoras são importantes quando se pode lançar e distribuir seus próprios livros e música? Com possibilidades técnicas e custos acessíveis, por que devemos recorrer a intermediários quando podemos ter o controle de todas as operações na indústria do imaginário? Esses questionamentos não são absurdos nos dias atuais, pois seduzem com muita facilidade à medida que fortalecem as ideias de autonomia individual e capacidade de realização pessoal. A pretendida redução da dependência de mediadores sociais suspende eventuais dificuldades práticas e chega a nublar a possibilidade de fracasso. Faz parte da grande ilusão acreditar que todos têm acesso às soluções tecnológicas, que há equilíbrio de forças, isonomia de ações e que os resultados só dependem dos esforços individuais. Na verdade, o terreno é mais acidentado do que se imagina. O tecnosolucionismo não se guia exclusivamente pela resolução das grandes mazelas humanas, a política não pode ser descartada por completo (Morozov, 2018), e a mediação se mostra necessária sempre que exige conhecimentos específicos, atendimento e capilaridade perenes (Keen, 2009).

O contexto, portanto, é especialmente desafiador para a educação midiática. Num mundo atravessado pela desinformação, o jornalismo seria um precioso antídoto, mas paradoxalmente ele é cada vez mais contestado e evitado. A dieta diária de bens simbólicos é bastante desequilibrada, com predomínio de entretenimento fugaz, interpretações moldadas por vieses cognitivos e opiniões de origem e rigor duvidosos.

A alfabetização midiática pode contribuir para difundir a ideia da necessidade do consumo crítico de conteúdos em tempos tão confusos; pode ajudar a explicar como são produzidas as ideias, versões e interpretações dos fatos atuais; e pode aumentar a imunidade coletiva diante das epidemias de desinformação (Borges; Silva, 2019). De forma indireta e complementar, programas de alfabetização midiática podem fortalecer os ecossistemas de informação, que foram historicamente consagrados para prover as sociedades de conteúdos verificados. Não basta mais ensinar como funcionam os meios de comunicação ou como se proteger deles. É essencial que as pessoas desenvolvam discernimento para navegar em um cenário onde meios responsáveis, canais descomprometidos e sistemas deliberados de desinformação coexistem. É fundamental capacitá-las para que possam, de forma consciente, gerenciar suas práticas informacionais e recorrer a fontes seguras e confiáveis.

Neste sentido, proponho um programa de alfabetização midiática que se apoie em dois eixos para a definição de objetivos, conteúdos e competências a serem desenvolvidas: crítica de mídia e ética jornalística. A crítica de mídia funciona como uma abordagem holística de identificação, compreensão e apropriação de objetos e processos de informação e comunicação. Já a ética jornalística representa um plano de sustentação moral das práticas de quem produz e consome informações, conferindo contornos sociais e finalidade pública à atividade comunicativa. O conceito é que o letramento seja guiado por uma prática contínua — a leitura crítica dos meios —, lastreado por uma preocupação permanente — a inegociável oferta de conteúdos produzidos e editados com ética, responsabilidade e credibilidade (Grizzle; Calvo, 2016; Ireton; Posetti, 2018).

3. A Crítica como Exercício Permanente

Podemos caracterizar a crítica de mídia como um tipo de análise sistemática do funcionamento dos meios de comunicação, dos efeitos de suas mensagens, e de suas relações com a sociedade. Essa modalidade de crítica também pode se ocupar das práticas profissionais e da própria estrutura dos sistemas e organizações do setor. Assim, quem exerce a crítica lança um olhar sobre produção e difusão de conteúdos, fidelidade e comprometimento das mensagens, condutas de pessoas e empresas no processo de comunicação, e sobre desdobramentos sociais, políticos, econômicos e culturais (Wyatt, 2019; Frank, 2022). Ainda conforme Frank (2022), “se todos concordam que o bom jornalismo é indispensável para uma sociedade livre e justa, então a crítica da imprensa é igualmente indispensável para manter a pressão sobre os jornalistas para que façam o seu trabalho indispensável da melhor forma possível”¹⁷.

Para ingleses e norte-americanos, a prática também é conhecida por *media watching*, remetendo à figura de um cão de guarda para vigiar a imprensa. A ilustração é curiosa porque remete justamente a um dos papéis da mídia, consagrado ao longo do século XX: fiscalizar os poderes. Nas democracias, os três poderes — Executivo, Legislativo e Judiciário — são monitorados pelo jornalismo, o que permite o escrutínio público de autoridades, órgãos e instituições. As sociedades democráticas se equilibram na possibilidade de escolher os rumos coletivos e de esperar que os poderes prestem contas de suas atividades.

O jornalismo nos lembra que ninguém está isento dessa obrigação, nem o próprio jornalismo. Neste sentido, a crítica de mídia permite que os vigilantes (os meios de comunicação) sejam fiscalizados (pelo público), reeditando uma preocupação já manifesta pelo poeta romano Juvenal (nos séculos I e II) diante dos rumos da República: *Quem vigia os vigilantes?* (Quis custodiet ipsos custodes). Acompanhar os meios de comunicação é necessário porque eles também exercem um tipo particular de poder: desconectado da tríade de Montesquieu, mas não menos influente, já que atua na formação de consciências, na fertilização de imaginários e no assentamento das noções de identidade, ideologia e realidade, por exemplo.

¹⁷ No original: “If it is agreed that good journalism is indispensable to a free and just society, then press criticism is equally indispensable in keeping pressure on journalists to do their indispensable work as well as it can be done”.

A crítica de mídia pode estar diretamente associada à educação para os meios, já que exercer essa crítica permite uma leitura menos passiva e mais questionadora do funcionamento do aparato informativo e de suas eventuais intervenções no contexto social. Assim, quando os públicos conhecem como são produzidas as notícias, como funcionam as redações e como se organizam os veículos, aprofundam sua compreensão do papel político e cultural da mídia na atualidade (Banda, 2009). Uma visão idealizada, romantizada e esquemática do processo comunicacional pode, então, ser substituída por uma perspectiva mais realista, cética e exigente. Essa conversão exige, em si, uma atitude não acomodada, mas atenta e ativa.

Diretamente relacionados à autonomia e à emancipação dos sujeitos, temas como interesse público, liberdade da imprensa, diversidade, objetividade, cultura, ordem e controle social também atraem a atenção dos críticos da mídia (McQuail, 2012), assim como qualidade do jornalismo, contribuições dos meios para a democracia, além de ética e responsabilização (Christofolletti, 2010; Plaisance, 2010). Entre as contribuições brasileiras sobre o tema, consideram-se neste artigo os trabalhos de Prado (2002) — que organizou coletânea sobre modelos de análise — Christofolletti e Motta (2008) — que se debruçaram sobre conceitos e iniciativas de observação da mídia — e Dalmonte (2013) — que apresenta respostas múltiplas diante dos desafios da crítica de mídia na atualidade do início do século XXI. Guerra *et al.* (2016) identificaram produção, qualidade e direito à informação como vertentes de atuação dos críticos do jornalismo no Brasil. Serelle e Soares (2017), por sua vez, concentraram-se no que chamam de *mediações críticas*. Questões estruturais de mercado, inovação tecnológica, profissionalização da área e formação de novos jornalistas foram abordadas por Dines (2009) nos anos 1970 e atualizadas nas décadas seguintes, produzindo um diagnóstico raro no cenário brasileiro.

Segundo Dines (2002), a crítica de mídia teve origem no século XIX, na Áustria, com Karl Kraus (1874-1936), que satirizava a imprensa na revista *Die Fackel (A Tocha)*. Seus comentários abordavam política, cultura e comportamento, com destaque para os impactos da técnica na vida social e a corrupção linguística promovida por jornais e revistas. Como disciplina sistemática, a *Media Criticism* surgiu nos Estados Unidos com a análise da cobertura da

Revolução Russa pelo *The New York Times*. Graças ao trabalho de Walter Lippmann e Charles Metz, jovens jornalistas que identificaram falhas na cobertura dos acontecimentos russos, a crítica ganhou rigor e profundidade. O estudo do material publicado entre 1917 e 1920 resultou em *A Test of the News*, publicado em 4 de agosto de 1920 na revista *New Republic*, obra que Dines considera um marco fundador da crítica de mídia nos EUA.

Outros fatores também contribuíram para a difusão da crítica de mídia como prática essencial nas sociedades democráticas. Bertrand (2002) apresenta uma ampla lista de Sistemas de Responsabilização de Mídia (*Media Accountability Systems – MAS*), que atuam como instrumentos fundamentais da democracia.

Os MAS são quaisquer meios de melhorar os serviços de mídia ao público, totalmente independentes do governo. Espera-se que atinjam seu objetivo aumentando a competência dos jornalistas e descobrindo (por meio da observação e da análise) o que a mídia faz e não faz, em comparação com o que deveria fazer. [...] Esses sistemas são um misto de controle de qualidade, serviço ao consumidor, educação contínua e muito mais – não apenas, decerto, auto-regulamentação (Bertrand, 2002, p. 35).

A lista abrange cerca de sessenta tipos de *Media Accountability Systems* (MAS), incluindo códigos de ética, conselhos de imprensa, *ombudsmans*, observatórios de mídia, revistas críticas e associações de usuários, entre outros.

Segundo Guerra (2005), a Doutrina da Responsabilidade Social, expressa no Relatório Hutchins (1947), estabelece a imprensa como um serviço público essencial à democracia. A crítica de mídia, promovida pelos *Media Accountability Systems* (MAS), garante que profissionais e organizações atuem com responsabilidade e qualidade. Paulino (2009) reforça essa visão ao destacar a relação entre mídia, transparência e prestação de contas (*accountability*), comparando as realidades de Brasil, Portugal e Espanha.

Ao analisar os mecanismos sociais da crítica midiática, Braga (2006) aponta a existência de um terceiro plano, além dos sistemas de produção e consumo da informação: um sistema de resposta, no qual parcelas do público interagem ativamente com os meios.

No Brasil, a crítica de mídia teve início em maio de 1965 com a edição dos *Cadernos de Jornalismo e Editoração*, suplemento do Jornal do Brasil que funcionava como fórum de discussão da área (Jawsnicker,

2008). O editor-chefe Alberto Dines inspirou-se em publicação análoga do *The New York Times* para estimular um *processo de aprimoramento técnico dos jornalistas*. Os *Cadernos de Jornalismo e Editoração* não tinham periodicidade definida e se resumiram a 49 (quarenta e nove) edições. Apesar do volume limitado, sua influência foi determinante para insemear um espírito atento e crítico.

Entre 1975 e 1977, na *Folha de S. Paulo*, Dines assinou a coluna *Jornal dos Jornais*, reativando a experiência de crítica sistemática. Em 1987, passou a circular a revista *Imprensa*, e em 1994, foi criado o Instituto Gutenberg, coletivo liderado pelo jornalista Sérgio Buarque de Gusmão e que editou primeiro uma publicação impressa e depois um site de referência para a imprensa nacional (Loures, 2008). Em abril de 1996, surgiu o Observatório da Imprensa, o mais antigo empreendimento de crítica de mídia na América Latina em funcionamento, cujo site é atualizado continuamente¹⁸ e que contou com programas semanais na televisão e diários em rádios públicas. Observatórios análogos passaram a surgir em universidades, ora como laboratórios de pesquisa ora como projetos de extensão. Em 2005, esses projetos levaram à criação da Rede Nacional de Observatórios de Imprensa (RenoI), vinculada à Associação Brasileira de Pesquisadores de Jornalismo (SBPJOR). A onda de observatórios acadêmicos arrefeceu na década seguinte¹⁹, mas não se pode dizer que o interesse pelo tema tenha desaparecido por completo, dado que alguns empreendimentos estão ativos.

Houve recuo também em outra forma de observação da mídia, materializada na figura do ombudsman, profissional empregado para não só apontar erros e deslizos de cobertura, mas também aproximar organizações jornalísticas de seus públicos através de um diálogo crítico e mais ou menos horizontalizado. O ombudsman é uma figura inconstante na paisagem jornalística brasileira, e um dos poucos registros de sua metodologia está em Costa (1991), onde o autor relata sua experiência na implantação da função na *Folha de S. Paulo*. Mendes (2002) faz mapeamento das escassas experiências brasileiras no século XX, enquanto Christofolletti e Herrera Damas (2006) refletem a realidade latino-americana. Fidalgo (2004) faz algo semelhante em Portugal, e Maciá-Barber (2006), na Espanha, para citar alguns.

¹⁸ Disponível em: <https://www.observatoriodaimprensa.com.br>. Acesso em: 12 fev. 2025.

¹⁹ Christofolletti (2017) avalia os recuos e sugere aspectos para uma autocrítica dos observatórios de imprensa.

A crítica de mídia categórica, acadêmica e profissional se apoia na observação rigorosa, contínua e com método. O acompanhamento do noticiário e o monitoramento de veículos e coberturas ajudam a identificar padrões e desvios, e permitem sinalizar falhas, erros, más e boas práticas²⁰. Mas a crítica pode ser exercida de forma episódica também, e por não-profissionais, por exemplo. Ler e compreender conteúdos midiáticos não é uma prerrogativa exclusiva de especialistas, embora esses possam contribuir com sofisticadas e aprofundadas interpretações. Identificar práticas desviantes ou comportamentos exemplares também está ao alcance das pessoas do público que desenvolvem um olhar acurado e se dispõem a determinar seus sentidos e lógicas. Com isso, se entende também que a crítica de mídia é uma disciplina e uma atividade de trabalho, mas também uma prática interpretativa contínua que contribui para compreensões mais abrangentes, independentes e autônomas da realidade que nos cerca (Wyatt, 2009; Mihailidis, 2022).

Um programa de alfabetização midiática efetivo, claro e flexível pode se nutrir desse espírito, absorvendo a crítica de mídia como um de seus eixos e a materializando na forma de exercícios em sala de aula, tarefas lúdicas de ensino e aprendizagem, estudos comparativos e atividades práticas, por exemplo (Matos, 2023).

4. A ética jornalística como lastro moral

No programa de alfabetização midiática aqui proposto, a crítica de mídia é um eixo que atravessa unidades de ensino, objetivos e procedimentos, funcionando como uma prática permanente que facilita identificar, compreender e se apropriar de conteúdos e práticas informacionais. Isso implica dizer que quando o sujeito lança um olhar crítico sobre as notícias que consome, ele se relaciona ativamente com aqueles conteúdos, não só assimilando mecanicamente as mensagens, mas também adicionando suas próprias compreensões aos contextos informacionais, contribuindo para sua ampliação (Frau-Meigs; Torrent, 2009). A operação mobiliza diferentes processos cognitivos, requerendo competências e habilidades que vão se aperfeiçoando continuamente (Cortés; Lau, 2009;

²⁰ Silva e Paulino (2008) questionam justamente os motivos pelos quais os críticos de mídia brasileiros se concentram mais em apontar aspectos negativos que positivos. É possível ensinar por bons exemplos, enfatizam.

Borges; Silva, 2019). Essa condição reposiciona o indivíduo em sua realidade prática, aumentando sua sensação de autonomia, autodeterminação e capacidade de agência (Grizzle; Calvo, 2016).

Mas a vida nas sociedades midiaticizadas é substancialmente mais complexa hoje que a experienciada há trinta ou quarenta anos. São porosos e movediços os limites que antes separavam mídia e público, e as existências on-line e offline convergiram de tal maneira que se tornaram uma única via, conectada. O fenômeno massivo da desinformação e a emergência de sistemas robustos de inteligência artificial e automatização do processo de conteúdo adicionam mais camadas de dificuldade para a alfabetização midiática e informacional (AMI), conforme a nomenclatura adotada pela Unesco (cf. Grizzle; Calvo, 2016). Assim, alfabetizar midiaticamente não pode mais se resumir a explicar o que são e como funcionam os meios, nem por onde nos comunicamos. São necessários também esforços para a convocação de preocupações ainda não totalmente contempladas, para o desenvolvimento de competências e habilidades, bem como o envolvimento articulado de diversos atores dos campos educativo e comunicativo, em volume e alcance muito maiores. Por isso que, neste artigo, se insiste que um programa de alfabetização midiática deve contemplar as dimensões técnica (dos funcionamentos) e estética (das linguagens), mas também a ética (dos valores).

Se o jornalismo é uma atividade caracterizada por um conjunto de conhecimentos específicos (Fuller, 1997), apoiada em procedimentos uniformizáveis (Tuchman, 1983) e guiada por padrões deontológicos (Bucci, 2000; Kovach; Rosenstiel, 2003; Ward, 2004), é coerente que essas três dimensões sejam consideradas num programa formativo para futuros jornalistas e para públicos sem pretensões de profissionalização mas interessados civicamente. Neste sentido, é importante que um curso ou formação midiática aborde etapas, técnicas, rotinas e procedimentos para a produção de notícias e conteúdos informativos são produzidos; mas é também relevante tratar do relacionamento entre jornalistas e fontes de informação, de compromissos editoriais, de limites éticos, de códigos de conduta, de conflitos de interesse, de responsabilidade social, de transparência e accountability, por exemplo. Esses não são tópicos meramente ilustrativos, mas aspectos que influenciam os rumos das notícias, seus destaques e apagamentos, enquadramentos e ênfases.

Veja-se o caso da objetividade jornalística que tem sido frequentemente questionada por profissionais e públicos. Embora a oferta de relatos fidedignos, diretos e condizentes com os fatos seja uma preocupação procedimental dos jornalistas, ela não se resume ao atendimento de certas técnicas jornalísticas, e sua aplicação estrita não garante sua efetividade. Ao fim e ao cabo, a objetividade é um tema da deontologia também, e o público não especializado se queixa quando jornalistas e meios falham na qualidade e não satisfazem compromissos éticos que eles mesmos se impuseram publicamente.

Seguindo essa mesma linha de pensamento, muitas pessoas afirmam que já não se pode confiar no jornalismo como fonte de relatos fidedignos aos fatos — a questão, portanto, é de ordem ética. Surgem dúvidas sobre os interesses que orientam tanto os profissionais quanto os meios de comunicação na produção e disseminação de notícias, e essas incertezas levantam reflexões acerca das forças morais que influenciam tais ações humanas. Que interesses guiam o noticiário? Como anunciantes e fontes de informação interferem no trabalho dos jornalistas? As informações são produzidas com honestidade e de forma desinteressada? Questionamentos como esses ressaltam como a dimensão ética não pode ser ignorada num programa que pretende educar pessoas e grupos sobre a natureza e o funcionamento das notícias, da mídia e do entretenimento.

Se um dos problemas mais agudos do jornalismo é a perda de confiança pública, abordar aspectos da ética profissional também é uma tentativa de selar as rachaduras no casco do navio. A filósofa Katherine Hawley lembra que a confiança é resultado de nossas crenças sobre a capacidade técnica e sobre a honestidade de propósito dos agentes em quem decidimos confiar (2012; 2020). Nesse sentido, o paciente confia em seu cardiologista não apenas porque ele dispõe de formação e preparo médico para atendê-lo, mas também porque indica um medicamento após um diagnóstico e não por eventuais vantagens com sua fabricante farmacêutica. O paciente acreditamos que o cardiologista se guia pelos conhecimentos específicos de sua profissão e que age de forma desinteressada. Com o jornalismo, é igual. O público espera que as notícias sejam produzidas conforme padrões profissionais e que não sejam contaminadas por ideologias manipulatórias, forças exclusivamente mercantis e interesses subterrâneos. Competência técnica e honestidade ajudam a

cristalizar a confiança em pessoas, organizações e instituições, e a adesão dos públicos ao jornalismo depende fundamentalmente de confiança.

Princípios jornalísticos, valores éticos, condutas e procedimentos ideais fazem parte da formação de repórteres, editores, redatores e produtores, pois estabelecem padrões essenciais para uma cultura profissional sólida. Mas não apenas isso: esses elementos também delineiam a identidade da profissão, ajudando a definir o que significa ser jornalista. Enquanto os conhecimentos técnicos determinam o que os profissionais fazem e como fazem, é a deontologia que proporciona o sentido de pertencimento à profissão. A busca pela verdade dos fatos, a imparcialidade, o equilíbrio e a precisão na apuração das informações são compromissos fundamentais que orientam aqueles que escolhem trilhar o caminho do jornalismo. Ouvir as partes envolvidas, orientar-se pelo interesse público, atuar com empatia e sensibilidade, e não obter vantagens indevidas com a sua posição também apontam limites, e eles são muitos (Foreman, 2009; Plaisance, 2010; Camponez, 2011).

Os fundamentos do jornalismo são essenciais para a compreensão da profissão e devem integrar a formação dos profissionais. Além disso, sua divulgação ao público — de forma ampla ou moderada — pode fortalecer a confiança na imprensa. Esse movimento exige abertura da corporação e da indústria jornalística, alinhando-se à transparência editorial e aproximando produtores e consumidores de informação. Explicar o jornalismo a partir de sua ética ajuda a demonstrar credibilidade, evidenciando o compromisso dos profissionais com práticas responsáveis e rigor técnico. Em um cenário de desinformação e teorias conspiratórias, a ética jornalística pode servir como ferramenta de alfabetização, diferenciando o jornalismo profissional dos agentes que disseminam negacionismo e desinformação.

Na proposta educativa aqui defendida, a ética jornalística não seria uma disciplina apenas para os profissionais, mas um domínio conhecível também por todos os que são afetados pelas notícias. Essa medida — aliada à adoção da crítica de mídia como exercício permanente — oxigena e complexifica um programa de alfabetização midiática. O frescor está na audácia de escancarar segredos, lógicas e motivações com quem nunca passou pelos dilemas das redações. A sofisticação

está no reconhecimento genuíno do público como personagem constante e determinante na equação informativa.

Considerações finais

Os movimentos empreendidos pelo governo do presidente Lula da Silva (PT) de criar um órgão dedicado à educação midiática e este iniciar um processo de desenho de política pública são gestos que não podem ser desprezados no contexto brasileiro, mas sozinhos não garantem uma estratégia nacional para aproximar educação e comunicação num sentido emancipatório. Outros esforços são necessários para aglutinar forças e atores rumo ao desenvolvimento de cursos, materiais e experiências formativas com potencial de difusão e impacto. É bem verdade que a promoção da educação midiática não compete apenas ao Estado, mas é um indutor essencial, a quem cabe também formular e implementar políticas públicas. Empresas de comunicação, sindicatos, movimentos sociais, coletivos de cidadãos, e organizações de todo tipo podem se engajar, criando uma atmosfera produtiva, inspiradora e receptiva.

Este artigo se inscreve no rol de esforços que insistem imaginar ações concretas e potencialmente aplicáveis. A proposta aqui apresentada dialoga com a bibliografia do campo da educação midiática, e atravessa os acumulados da crítica de mídia e da ética jornalística. Mas é preciso reconhecer que as bases discutidas nas páginas anteriores são ainda indiciais num empreendimento tão complexo.

Um programa de alfabetização midiática depende de múltiplos esforços de criação, implementação, acompanhamento e avaliação. É uma iniciativa complexa e dinâmica, que transcende o que foi apresentado até então. As páginas anteriores se detiveram sobretudo à discussão conceitual e à proposição de dois eixos complementares de sustentação de um modelo: a crítica de mídia como exercício contínuo e a ética jornalística como elemento norteador da oferta de conteúdos e como balizador de práticas educativas. Como proposta, o programa se insinua como uma janela de oportunidades, mas tem limites de ordem pedagógica e política.

Os limites pedagógicos envolvem a criação de materiais formativos alinhados aos eixos, a capacitação de agentes educativos e o desenvolvimento de ferramentas para mensurar o sucesso do programa. A proposta demanda a produção de cartilhas, livros e manuais de apoio, além da qualificação

dos formadores para disseminação dos conteúdos. Paralelamente, cabe aos formadores acompanhar a evolução dos formandos e ajustar as trilhas formativas conforme necessário.

Os limites políticos do programa aparecem em dois desafios: primeiro, convencer jornalistas, organizações de mídia e entidades empresariais a se abrirem ao escrutínio público e compartilharem elementos deontológicos internos. Em seguida, avançar no debate com gestores públicos para que a educação midiática se torne um interesse governamental real e se consolide como política pública estável e independente de influências partidárias. Superar os obstáculos pedagógicos exige vontade política expressa em decisões que integrem a alfabetização midiática como um processo de educação cívica, dentro de uma política de Estado com orçamento, planejamento e agenda próprios

Referências

BANDA, Fackson. Exploring Media Education as Civic Praxis in Africa. IN: FRAU-MEIGS, Divina; TORRENT, Jordi. *Mapping Media Education Policies in the World: visions, programmes and challenges*. New York: United Nations Alliance of Civilizations, Unesco, European Commission, Grupo Comicar, 2009, p. 225-242.

BAUER, Thomas A. O Valor Público da Media Literacy. *Líbero*, v. 14, n. 27, p. 9-22, 2011.

BELLONI, Maria Luiza. *O que é Mídia-Educação*. Campinas: Autores Associados, 2001.

BERTRAND, Claude-Jean. *O Arsenal da Democracia: sistemas de responsabilização da mídia*. Bauru: Edusc, 2002.

BÉVORT, Evelyne; BELLONI, Maria Luiza. Mídia-Educação: conceitos, história e perspectivas. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 30, n. 109, p. 1081-1102, set./dez., 2009. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302009000400008>.

BORGES, Gabriela; SILVA, Marcia Barbosa. *Competências Midiáticas em Cenários Brasileiros: interfaces entre comunicação, educação e artes*. Juiz de Fora: Editora da UFJF, 2019.

BRAGA, José Luiz. *A Sociedade Enfrenta a sua Mídia: dispositivos sociais de crítica midiática*. São Paulo: Paulus, 2006.

BRASIL. *Decreto nº 11.362, de 1º de janeiro de 2023*. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança da Secretaria de Comunicação Social da Presidência da República e remaneja cargos em comissão e funções de confiança. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/decreto/D11362.htm. Acesso em: 24 abr. 2025.

BUCCI, Eugênio. *Sobre Ética e Imprensa*. São Paulo: Cia das Letras, 2000.

- BUCKINGHAM, David. *Manifesto pela Educação Midiática*. São Paulo: Edições Sesc, 2022.
- BUCKINGHAM, David. *Media Education: a global strategy for development; a policy paper prepared for UNESCO*. Sector of Communication and Information, Mar. 2001.
- BUCKINGHAM, David. *Media Education: Literacy, Learning and Contemporary Culture*. Cambridge, MA: Polity Press, 2003.
- BUCKINGHAM, David. *Media Education: Literacy, Learning, and Contemporary Culture*. Polity Press: 2013.
- CAMPONEZ, Carlos. *Deontologia do Jornalismo*. Coimbra: Almedina, 2011.
- CARDOSO, Gustavo; BALDI, Vania; TOMÉ, Vitor. *Literacia para os media: horizontes conceptuais e mapeamento de atores e iniciativas em Portugal e no mundo*. Lisboa: Observatório da Comunicação (OberCom), 2023. Disponível em: https://obercom.pt/wp-content/uploads/2023/04/Literacias_Final_28Abril.pdf. Acesso em: 24 abr. 2025.
- CHRISTOFOLETTI, Rogério (org.) *Vitrine e vidraça: crítica de mídia e qualidade no jornalismo*. Covilhã/Portugal: LabCom Books, 2010.
- CHRISTOFOLETTI, Rogério; DAMAS, Susana HERRERA. *Media Watchers: a profile of press criticism in latin America*. Brazilian Journalism Research, v. 2, a. 2, 2006.
- CHRISTOFOLETTI, Rogério; MOTTA, Luiz Gonzaga (orgs.). *Observatórios de Mídia: olhares da cidadania*. São Paulo: Paulus, 2008.
- CHRISTOFOLETTI, Rogério. Tesis para una autocrítica de los observatórios de comunicación. *Revista Internacional De Comunicación Y Desarrollo (RICD)*, 2017, v. 2, p. 105-115. <https://doi.org/10.15304/ricd.2.6.3932>
- CITELLI, Adilson Odair; NONATO, Cláudia; FIGARO, Roseli. Ismar de Oliveira Soares: a memória dos estudos comunicativos-educativos e da educomunicação no Brasil. *Comunicação & Educação*, v. 26, n. 1, 2021, p. 156-166, 2021. <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9125.v26i1p156-166> .
- CITELLI, Adilson Odair; SOARES, Ismar de Oliveira; LOPES, Maria Immacolata Vassallo de. Educomunicação: referências para uma construção metodológica. *Comunicação & Educação*, v. 24, n. 2, p. 12-25, 2019.
- CORTÉS, Jesús; LAU, Jesús. Information Skills: Conceptual Convergence between Information and Communication Sciences. IN: FRAU-MEIGS, Divina; TORRENT, Jordi. *Mapping Media Education Policies in the World: visions, programmes and challenges*. New York: United Nations Alliance of Civilizations, Unesco, European Commission, Grupo Comicar, 2009, p. 25-38.
- COSTA, Caio Túlio. *O Relógio de Pascal*. São Paulo: Siciliano, 1991.
- DALMONTE, Edson Fernando (org.) *Teoria e Prática da Crítica Midiática*. Salvador: Edufba, 2013.

DAS, Biswajit. Media Education as a Development Project: Connecting Emancipatory Interests and Governance in India. IN: FRAU-MEIGS, Divina; TORRENT, Jordi. *Mapping Media Education Policies in the World: visions, programmes and challenges*. New York: United Nations Alliance of Civilizations, Unesco, European Commission, Grupo Comicar, 2009, p. 65-82.

DINES, Alberto. *85 anos de crítica de mídia*. Observatório da Imprensa, nº 199, de 20 de novembro de 2002. Disponível em: <https://www.observatoriodaimprensa.com.br/primeiras-edicoes/85-anos-de-critica-da-mdia-2/>. Acesso em: 12 jan. 2025.

DINES, Alberto. *O Papel do Jornal e a Profissão de Jornalista*. 9. Edição Revista, Atualizada e Ampliada. São Paulo: Summus, 2009.

DIREITOS na Rede, Coalizão. Compromisso com a Democracia e os Direitos Digitais: Diretrizes para políticas públicas nos próximos 4 anos. *Revista Eletrônica Internacional de Economia Política da Informação da Comunicação e da Cultura*, São Cristovão, v. 24, n. 2, p. 187-196, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/eptic/article/view/18202>. Acesso em: 24 abr. 2025.

EISENBERG, M. B. Information literacy: essential skills for the information age. *Journal of Library and Information Technology*, 2008.

FANTIN, Mônica. *Education, Culture and Technology: Educational policies, research and new methodologies*. Lecce, Italia: Pensa Multimedia Editore, 2014.

FANTIN, Mônica. Mídia-educacão: aspectos históricos e teórico-metodológicos. *Olhar de Professor*, Ponta Grossa, v. 14, a. 1, p. 27-40, 2011. <https://doi.org/10.5212/OlharProfr.v.14i1.0002>.

FIDALGO, Joaquim. *Em nome do leitor: as colunas do provedor do Público*. Coimbra: Minerva, 2004.

FOREMAN, Gene. *The ethical journalist*. Willey-Blackwell, 2009.

FRANK, Russel. Media Criticism. IN: BORCHARD, Gregory A. *The Sage Encyclopedia of Journalism. Second Edition*. London: Sage, 2022.

FRAU-MEIGS, Divina; TORRENT, Jordi. *Mapping Media Education Policies in the World: visions, programmes and challenges*. New York: United Nations Alliance of Civilizations, Unesco, European Commission, Grupo Comicar, 2009.

FULLER, Jack. *News values: ideas for an information age*. Chicago, IL: University of Chicago Press, 1997.

GRIZZLE, Alton; CALVO, Maria Carme Torras (eds). *Alfabetização midiática e informacional: diretrizes para a formulação de políticas e estratégias*. Brasília: Unesco, 2016.

GRIZZLE, Alton.; WILSON, Carolyn. *Media and Information Literacy Curriculum for Teachers*. Paris: Unesco, 2011.

GUERRA, Josenildo Luiz; ROTHBERG, Danilo; MARTINS, Gerson Luiz (orgs.). *Crítica do Jornalismo no Brasil: produção, qualidade e direito à informação*. Covilhã: LabCom Books, 2016.

GUERRA, Josenildo Luiz. Breves notas sobre a crítica de mídia no Brasil: critérios de análise e a proposta de uma rede universitária de observatórios de imprensa. In: Anais do XXVIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, 2005, Rio de Janeiro – RJ.

HAWLEY, Katherine. *How To Be Trustworthy*. Oxford: Oxford University Press, 2020.

HAWLEY, Katherine. *Trust: a very short introduction*. Oxford: Oxford University Press, 2012.

IRETON, Cherilyn; POSETTI, Julie. *Jornalismo, Fake News e Desinformação*. Paris: Unesco, 2018.

JAWSNICKER, Claudia. Cadernos de Jornalismo e Comunicação: iniciativa precursora de media criticism no Brasil. *Alceu*, n. 16, ago. 2008.

KAISER, Brittany. *Manipulados. Como a Cambridge Analytica e o Facebook invadiram a privacidade de milhões e botaram a democracia em xeque*. Rio de Janeiro: Harper Collins, 2019.

KEEN, Andrew. *O Culto do Amador. Como Blogs, Myspace, Youtube e a Pirataria Digital estão Destruindo nossa Economia, Cultura e Valores*. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

KOVACH, Bill; ROSENSTIEL, Bill. *Os Elementos do Jornalismo*. São Paulo: Geração Editorial, 2003.

LIVINGSTONE, Sônia. *Media literacy and the challenge of new information and communication technology*. *The Communication Review*, 2004.

LIVINGSTONE, Sônia. *Young people and new media: Childhood and the changing media environment*. London: Sage, 2002.

LOURES, Ângela da Costa Cruz. Pequena história da crítica de mídia no Brasil. IN: CHRISTOFOLETTI, Rogério; MOTTA, Luiz Gonzaga (orgs.). *Observatórios de Mídia: olhares da cidadania*. São Paulo: Paulus, 2008.

MACIÁ-BARBER, Carlos. *La Figura del Defensor del Lector, del Oyente y del Telespectador*. Madrid: Universitas, 2006.

MATOS, Armanda Pinto da Mota (org.). *Educação para os media em prática*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2023. DOI: <https://doi.org/10.14195/978-989-26-2542-3>.

MCDUGALL, Julian. Media Literacy in England. In: *The international encyclopedia of media literacy*. *John Wiley & Sons*, 2019. p. 1-10. Disponível em: <https://doi.org/10.1002/9781118978238.ieml0146>. Acesso em: 24 abr. 2025.

MCQUAIL, Denis. *Atuação da Mídia: comunicação de massa e interesse público*. Porto Alegre: Penso, 2012.

MENDES, Jairo Faria. *O Ombudsman e o Leitor*. Belo Horizonte: Editora O Lutador, 2002.

MIHAILIDIS, Paul. Media Literacy. IN: BORCHARD, Gregory A. *The Sage Encyclopedia of Journalism. Second Edition*. London: Sage, 2022.

- MINISTRY OF EDUCATION AND CULTURE. *Media Literacy in Finland: National Media Education Policy*. Helsinki: 2019. Disponível em: <https://medialukutaitosuomessa.fi/mediaeducationpolicy.pdf>. Acesso em: 21 dez. 2024.
- MOROZOV, Evgeny. *Big Tech: A ascensão dos dados e a morte da política*. São Paulo: Ubu, 2018.
- OCHS, Mariana. *Educação Midiática e Inteligência Artificial*. São Paulo: Instituto Palavra Aberta, 2024.
- OPERTTI, Renato. Curricular Contribution for Media Education: A Process in Construction. IN: FRAU-MEIGS, Divina; TORRENT, Jordi. *Mapping Media Education Policies in the World: visions, programmes and challenges*. New York: United Nations Alliance of Civilizations, Unesco, European Commission, Grupo Comicar, 2009, p. 39-52.
- PAULINO, Fernando Oliveira; VALENTE, Jonas; GUAZINA, Liziane; URUPÁ, Marcos; CARVALHO, Mariana Martins de. Políticas de Comunicação no Brasil: uma visão geral dos dois primeiros anos do governo Jair Bolsonaro. *Revista Eletrônica Internacional de Economia Política da Informação da Comunicação e da Cultura*, São Cristóvão, v. 24, n. 2, p. 115–134, 2022. DOI: https://doi.org/10.54786/revista_eptic.v24i2.17692. Acesso em: 24 abr. 2025.
- PAULINO, Fernando Oliveira. *Responsabilidade Social da Mídia: análise conceitual e perspectivas de aplicação no Brasil, Portugal e Espanha*. Brasília: Casa das Musas, 2009.
- PEGURER-CAPRINO, Mônica; CERDÁ, Juan Francisco Martínez. Alfabetización Mediática en Brasil: Experiencias y modelos en educación no formal. *Revista Comunicar*, n. 49, p. 39-48, 2016.
- PILAR, Ana Flávia. Como a Finlândia ensina jovens estudantes a combater desinformação. *O Globo*, publicada em: 12 dez. 2024. Disponível em <https://oglobo.globo.com/economia/noticia/2024/12/12/como-a-finlandia-ensina-jovens-estudantes-a-combater-desinformacao.ghtml>. Acesso em: 21 dez. 2024.
- PLAISANCE, Patrick. *Ética na Comunicação: princípios para uma Prática Responsável*. Porto Alegre: Penso, 2010.
- POTTER, W. James. *Media literacy*. London: Sage, 2012.
- PRADO, José Luiz Aidar (org.). *Crítica das práticas midiáticas: da sociedade de massa às ciberculturas*. São Paulo: Hacker Editores, 2002.
- REUTERS Institute. Digital News Report 2024. Disponível em: https://reutersinstitute.politics.ox.ac.uk/sites/default/files/2024-06/RISJ_DNR_2024_Digital_v10%20lr.pdf. Acesso em: 21dez. 2024.
- RIVOLTELLA, P. C. Mídia-educação e pesquisa educativa. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 27, n. 1, p. 119-140, jan./jun. 2009.
- RIVOLTELLA, Pier Cesare. *Digital literacy: tools and methodologies for information society*. Hershey/New York: IGI Publishing, 2008.

- SECOM. Estratégia Brasileira de Educação Midiática. Brasília, outubro de 2023. Disponível em https://www.gov.br/secom/pt-br/arquivos/2023_secom-spdigi_estrategia-brasileira-de-educacao-midiatica.pdf. Acesso em: 21 dez. 2024.
- SERELLE, Márcio; SOARES, Rosana (orgs.). *Mediações críticas: representações na cultura midiática*. São Paulo: ECA/USP, 2017.
- SILVA, Luiz Martins da; PAULINO, Fernando Oliveira. Por que os observatórios não observam "boas práticas"? In: Rogério CHRISTOFOLETTI, Luiz Gonzaga MOTTA. (Org.). *Observatórios de mídia: Olhares da cidadania*. São Paulo: Paulus, 2008, v. 1, p. 1-230.
- SIQUEIRA, Alexandra Bujokas de. Educação para a Mídia como Política Pública: experiência inglesa e proposta brasileira. *Comunicação e Política*, Rio de Janeiro, v. 25, n. 1, p. 73-100, 2007.
- SIQUEIRA, Alexandra Bujokas de. Media literacy como prática social: objetivos e abordagens pedagógicas. *Comunicação e Sociedade*, v. 13, n. 1, p. 87-100, 2008.
- SOARES, Ismar de Oliveira. Educomunicação e Educação Midiática: vertentes históricas de aproximação entre comunicação e educação. *Comunicação & Educação*, São Paulo, v. 19, n. 2, p. 15-26, 2014a.
- SOARES, Ismar de Oliveira. *Educomunicação: o conceito, o profissional, a aplicação*. 2. ed. São Paulo: Paulinas, 2011.
- SOARES, Ismar de Oliveira. Educomunicação: um campo de mediações. *Comunicação & Educação*, São Paulo, v. 19, 2000. p. 12-24.
- SOARES, Ismar de Oliveira. *Vertentes Históricas de Aproximação entre Comunicação e Educação*. In: Macedo, Alessandra Xavier Nunes; Pires, Davis Ulisses Brasil Simões; Anjos, Fernanda Alves dos. Educação para a mídia. Brasília: Ministério da Justiça; Secretaria Nacional da Justiça. 2014b.
- TRINDADE, Ana Carolina. *Democratização da Comunicação e Media Literacy: entidades, regulações e experiências*. Tese de doutorado. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp), Bauru: 2025.
- TUCHMAN. Gaye. *La Producción de la Noticia: estudio sobre la construcción de la realidad*. Barcelona: Gustavo Gilli, 1983.
- WARD, Stephen J. *The invention of journalism ethics: the path to objectivity and beyond*. Montreal: McGill-Queen's University Press, 2004.
- WEBBER, Sheila; JOHNSTON, Bill. Conceptions of Information Literacy: new perspectives and implications. *Journal of Information Science*, 2000.
- WELSH, Teresa S.; WRIGHT, Melissa. S. *Information Literacy in the Digital Age: an evidence-based approach*. Oxford: Chandos, 2010.

WYATT, Wendy. Press Criticism. IN: DIMITRAKOPOULOU, Dimitra; GEERTSEMA-SLIGHT, Margaretha; SEHL, Annika (eds.) *The International Encyclopedia of Journalism Studies*. John Wiley & Sons, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1002/9781118841570.iejs0104>.

Rogério Christofolletti – Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC

Pós-doutor, Universidade de Sevilla. Doutor em Ciências da Comunicação, Universidade de São Paulo (USP). Mestre em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Graduado em Comunicação Social – habilitação em Jornalismo, Universidade Estadual Paulista (Unesp). Professor na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

E-mail: rogerio.christofolletti@ufsc.br