

A era das “fake news”: o digital storytelling como promotor do pensamento crítico

(The era of fake news: digital storytelling as a promotion of critical reading)

Maria José Brites¹, Inês Amaral², Fernando Catarino³

¹*Universidade Lusófona do Porto, CICANT*

²*Instituto Superior Miguel Torga e Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade (Universidade do Minho)*

³*Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, CICANT*

¹*britesmariajose@gmail.com*, ²*inesamaral@gmail.com*, ³*fernando.catarino@ulusofona.pt*

Resumo

Neste artigo, consideramos que o contexto mediático e informacional atual constitui por si só um ambiente importante e a ter em conta na forma como os cidadãos se posicionam e protegem face às notícias falsas. Neste sentido, apresentamos uma base teórica e crítica da qual nos socorremos para pensar e implementar um projeto Europeu de educação para os media (Media In Action), no âmbito do qual está a ser preparada uma ação de formação para professores. Esta formação tem como objetivo contribuir para que professores e alunos possam usufruir de maiores capacidades para compreenderem e atuarem no atual ecossistema mediático. Refletimos sobre algumas questões, como quais as melhores metodologias para atuar no âmbito escolar e qual o papel dinâmico que o digital storytelling pode ter no trabalho com crianças e jovens. Apontamos para a necessidade de trabalharmos com metodologias dinâmicas e participativas e ainda para o cruzamento do digital storytelling com as ferramentas mais ligadas ao jornalismo.

Palavras-chave: fake news, digital storytelling, formação, leitura crítica do mundo

Abstract

In this article, we consider that the media and current informational context constitutes in itself an important environment to take into account when considering the way the citizens stand and protect with regard to false news. In this sense, we present a theoretical basis on which we resort to think about and implement an European project of media education (Media In Action), in which is being prepared training for teachers. This training aims to help teachers and students to benefit from a greater capacity to understand and act in the current media ecosystem. We reflect on some issues, such as what are the best methodologies to work within schools and the role that digital dynamic storytelling can have in working with children and young people. We point to the need to work with dynamic and participatory methodologies, and to the intersection of digital storytelling with more tools linked to journalism.

Keywords: fake news, digital storytelling, training, critical reading

1. Contexto histórico: a era das “fake news”?

Os “factos alternativos” e a “era pós-verdade” são uma ameaça à democracia. São variados os fatores que contribuem para este problema. Entre eles, destaca-se a produção e consumo de “notícias falsas”, a falta de literacia para as notícias, mas também, entre outros, a ausência de rotinas práticas de verificação da veracidade por profissionais de informação. Ainda que a disseminação da desinformação não seja um fenómeno novo na história da comunicação, as tecnologias digitais e a sua velocidade tendem a popularizar as denominadas notícias falsas (Tandoc, Lim, & Ling, 2018), fazendo deste um momento especialmente preocupante. O contexto atual de instantaneidade digital,

os baixos níveis de literacia mediática e literacia para as notícias dos utilizadores contribuem para a sua propagação. É, por isso, importante assinalar que o contexto em que vivemos não é igual ao contexto histórico das “notícias falsas”, tem particularidades mediáticas e digitais que exigem preocupação, atenção e soluções.

Existem várias definições para notícias falsas cujos fundamentos são a incorporação de elementos deliberadamente falsos no conteúdo (Bakir & McStay, 2018; Berkowitz & Schwartz, 2016; Wardle, 2017) e a sua propagação online (Bounegru, Gray, Venturini, & Mauri, 2017). Bakir e McStay definem notícias falsas como “totalmente falsas ou que contêm elementos deliberadamente enganosos incorporados no seu conteúdo ou contexto” (Bakir & McStay, 2018, p. 2). Na perspetiva de Berkowitz e Schwartz, as notícias falsas “desfocam as linhas entre não ficção e ficção” (Berkowitz & Schwartz, 2016, p. 4). Vosoughi, Roy e Aral consideram que as “novas tecnologias sociais, que facilitam a rápida partilha de informações e cascatas de informações em larga escala, podem possibilitar a disseminação de desinformação” (Vosoughi, Roy, & Aral, 2018, p. 1146). Referindo-se ao denominado “click bait”, Tandoc, Lim e Ling sublinham as questões financeira e ideológica que estão subjacentes à propagação de informação falsa:

“Duas motivações principais são a base da produção de notícias falsas: financeiras e ideológicas. Por um lado, histórias ultrajantes e falsas que se tornam virais - precisamente porque são ultrajantes - fornecem aos produtores de conteúdo cliques que são convertíveis em receita de publicidade. Por outro lado, outros provedores de notícias falsas, produzem notícias falsas para promover ideias particulares ou pessoas que eles favorecem, muitas vezes desacreditando outras pessoas.” (Tandoc et al., 2018, p. 2)

Numa época de indefinições, os conceitos ainda não estão estabilizados. Wardle (2017) refere “information disorder” como um enquadramento para as “notícias falsas”, considerando que o discurso sobre estas combina três noções: “Dis-information” – informação falsa e produzida deliberadamente com a intenção de prejudicar uma pessoa, um grupo social, organização ou país; “Mis-information” – informação que é falsa mas não foi criada com intenção de prejudicar; “Mal-information” – informação que é baseada na realidade mas é utilizada com o intuito de prejudicar (Wardle, 2017, p. 20). Nesta linha de pensamento, a autora identifica três fases do processo de “information disorder”: criação da mensagem; produção – a informação é transformada num produto mediático; distribuição – o conteúdo é distribuído ou tornado público (Wardle, 2017, p. 22). A este propósito, sublinham Bakir e McStay que

“as notícias falsas são social e democraticamente problemáticas em três frentes: (1) a produção de cidadãos erroneamente informados, que (2) provavelmente ficam erroneamente informados em “echo chambers” e (3) são emocionalmente hostilizados ou indignados diante da afetiva e provocativa natureza de muitas notícias falsas.” (Bakir & McStay, 2018, p. 6)

A digitalização de notícias desafiou as tradicionais definições de notícias (Tandoc et al., 2018). Na era digital, “já não existe apenas uma audiência mas redes de redes ou audiências de audiências de antigas audiências” (Amaral, 2016, p. 175). A sociedade em rede potencia cenários onde a participação individual e as transformações sócio-tecnológicas se moldam numa realidade híbrida (Murru, Amaral, Brites, & Seddighi, 2018). Daqui decorre a ideia do processo de “information disorder” se tornar cíclico com uma nova fase de “re-produção”, a partir de três elementos: os agentes que criam, produzem e distribuem a informação; a mensagem e as suas características; o

recetor, a forma como compreende a informação e eventuais ações que pode tomar a partir da interpretação que faz (Wardle, 2017, p. 22).

Palavras-chave como mobilidade, interação, convergência, interseção, multimédia, multicanal e multiplataforma configuram o panorama atual dos *media*. A definição de transmídia, em que se inscreve o *digital storytelling*, resume a ideia de convergência nos sistemas de media contemporâneos (Scolari, 2009, 2013), influenciando diretamente o público. O conceito de transmídia incorpora definições amplas e focadas no determinismo tecnológico, como “cross-media”, “multiplataformas”, “narrativa transmídia” e “*media* híbridos” (Jenkins, 2006, 2010; Scolari, 2009). É um ecossistema mediático singular, híbrido e complexo, onde as audiências coabitam com os *media* através de infraestruturas tecnológicas que proporcionam ambientes sociais. É a este contexto que está ancorada a era das notícias falsas.

No contexto dos ambientes tecnológicos emergentes em que os padrões de conexão são diferentes, as literacias críticas (Brites et al., 2018) são um elemento crucial para equacionar a difusão da informação numa era em que os algoritmos e a datificação da informação produzem “echo chambers” ou “filter bubbles” (Bakir & McStay, 2018, p. 8). Estas bolhas de informações falsas são alimentadas por sistemas de algoritmos e pela estrutura de dados agregados em torno de utilizadores. Como explicam Bakir e McStay, estas bolhas “surgem quando os algoritmos aplicados ao conteúdo online medem seletivamente as informações que o utilizador deseja ver com base nas informações sobre o próprio, as suas ligações, histórico de navegação, compras, publicações e pesquisas” (Bakir & McStay, 2018). Isto é tanto mais preocupante quanto em parte esta desinformação tem raízes digitais profundas, em especial nas redes sociais, como o funcionamento dos bots, que carecem de uma compreensão e investigação aprofundada (Lazer et al., 2018). Van Dijck (2013) sustenta que os *media* sociais são sistemas automatizados que projetam e manipulam relações entre pessoas, objetos e ideologias através de algoritmos. Daqui decorre a ideia de distorção social e o estabelecimento de “factos alternativos” (Albright, 2017).

O consumo de informações descontextualizadas e desagregadas mediadas por tecnologias digitais aumentou exponencialmente (Amaral, 2016). Os utilizadores consomem informações em plataformas de *media* sociais cujos algoritmos criam uma bolha de conteúdos em que a relevância não tem correspondência com a realidade (Bakir & McStay, 2018). Nas *timelines* e nos *streaming* de conteúdos indexados semanticamente, a informação circula desagregada e, por isso, descontextualizada (Amaral, 2016). As várias camadas de informação que o digital e as suas múltiplas plataformas sociais possibilitam “echo chambers” de histórias que as pessoas querem ouvir ou que as revoltam e induzem à ação (Polletta & Callahan, 2017).

A este propósito é relevante equacionar a instrumentalização das audiências: “os utilizadores comuns são frequentemente o filtro mas também os amplificadores dos *media* profissionais e de organizações de diferentes sectores” (Amaral, 2016, p. 181). A este propósito, atente-se que

“No contexto do user-generated content, os social media têm assumido um papel fundamental nos eventos mundiais dos últimos anos na medida em que os refletem, servem como fonte de informação quase em tempo real, fortalecem a participação cívica, facilitam a troca de comunicação entre utilizadores comuns, permitem expandir os laços fracos das redes sociais, propiciam a criação de

sistemas temáticos auto-organizados, e suportam relações e redes simétricas e assimétricas.” (Amaral, 2016, p. 181).

Os públicos e as audiências são cada vez menos passivos. Wardle indica que “as audiências muito raramente são destinatárias passivas de informações. Uma ‘audiência’ é composta de muitos indivíduos, cada um dos quais interpreta informações de acordo com seu próprio status sociocultural, posições políticas e experiências pessoais” (Wardle, 2017, p. 27). Como refere Rose, “existem diferentes maneiras de ver o mundo e a tarefa crítica é diferenciar os efeitos sociais dessas diferentes visões. Todos esses argumentos tornam clara a necessidade de compreender o que as relações sociais produzem e são reproduzidas por formas visuais” (Rose, 2012, p. 10). O *digital storytelling* expande o conteúdo em várias plataformas e, abandonando as abordagens lineares tradicionais, potencia uma hibridização de linguagens que podem suportar um processo de aprendizagem interativo focado no desenvolvimento de literacias críticas.

Este ambiente de transformação e instável, a necessitar de apostas resolutivas, também implica medidas com um carácter novo. As “narrativas alternativas” podem ser combatidas com uma aposta na educação para os *media* que aborde criticamente a complexidade do atual ecossistema mediático em várias dimensões: sociocultural, económica, política e tecnológica. Ou seja, com implicativos interdisciplinares que valorizem uma informação verdadeira (Lazer et al., 2018) Neste contexto que aqui explicitamos, qual pode ser a mais-valia de pensar os processos de aprendizagem sobre os *media* e o jornalismo em particular nas escolas, o local por excelência onde as crianças e os jovens passam mais tempo e onde se enraízam as maiores possibilidades de aprendizagem? De que forma estas experiências se podem cruzar com o *digital storytelling* na sua raiz jornalística e serem usadas em contexto juvenil e escolar?

2. Contexto e desenho metodológico

Este artigo enquadra-se numa investigação que está a decorrer no âmbito do projeto europeu, *Media In Action* - MIA (projeto cofinanciado pela Comissão Europeia/DG CONNECT, como parte do Projeto Piloto – *Media Literacy For All - Grant Agreement* n.º LC00632803), que envolve educadores, académicos e jornalistas. Baseia-se numa perspetiva de educação para os *media* e *digital storytelling*, com enfoque no jornalismo e sua aplicação na formação de professores. Atualmente, estão a ser preparados os materiais em forma de repositório online, que visam proporcionar recursos de apoio à formação de professores. Relativamente aos recursos, destacamos dois aspetos. A seleção de referências e informação que visam facilitar a aprendizagem por parte dos educadores e a identificação e preparação de links e materiais de apoio para os seguintes tópicos: criação digital e solução de problemas, consubstanciando-se como uma parte bastante prática das aprendizagens nas escolas (ou outros locais de aprendizagem formal e não formal). Já no que concerne à formação de professores, há três pontos essenciais a considerar: 1) abordagem pela perspetiva da formação ao longo da vida; 2) a repercussão desta formação na escola, em particular nas crianças e jovens que a frequentam; e 3) a incidência de processos de formação continuados para alcançar os objetivos propostos (Freire, 2010) de professores tornando-os agentes formativos inter pares.

Nos Estados Unidos, onde existe uma tradição de trabalho com professores e no âmbito da educação para as notícias, embora se registem poucos cursos para este grupo, verifica-se uma evolução positiva (Kellner & Share, 2005). Em Portugal, apesar de durante décadas se ter verificado um afastamento entre as áreas profissionais relacionadas com o jornalismo e a escola começa, agora, a haver uma aproximação entre estas duas esferas (Brites, 2015; Brites & Pinto, 2017), em especial no âmbito da formação. Até à data as formações existentes foram proporcionadas no âmbito de projetos de investigação, como o projeto europeu *E-Mel – E-Media Education Lab* (Sara Pereira e Manuel Pinto), o projeto *Redes sociais e a nova literacia dos media* (Vitor Tomé) e *ANLite - Aprender com as Notícias: Kit para professores* (Maria José Brites). Atualmente, o Sindicato dos Jornalistas dando seguimento à resolução saída do 4.º Congresso dos Jornalistas Portugueses, está a preparar, em articulação com a Direcção-Geral de Educação, um conjunto de formações na área da educação para os *media*.

No presente artigo iremos incidir na atual fase do projeto: a problematização (Brites, Santos, Jorge, & Navio, 2014). Esta etapa implica uma reflexão cuidada sobre o atual estado do jornalismo e do ecossistema mediático, dos contextos, das necessidades e dos espaços de reflexão e de melhoria e de mudança que tentamos assegurar relativamente aos professores. Esta fase tem em consideração o que estes poderão retirar como benefício para futuro da sua atividade na escola em articulação com a educação para os *media*. Esta formação está a ser preparada nos cinco países do consórcio (Gales, Espanha, Itália, Malta e Portugal), embora neste artigo atentemos em especial sobre o caso português, que tem a aplicação da formação prevista para Coimbra e Porto.

Por serem áreas que não estão contempladas em programas curriculares específicos, nem sempre é fácil motivar os professores a abordarem a educação para os *media* (Scheibe, 2009) e as questões ligadas à tecnologia ou através dela. Além disso, como incorporar mais trabalho nos programas já de si tão extensos sem com isso acrescer trabalho aos professores? A forma mais evidente será considerar uma adaptação dos conteúdos às suas planificações curriculares, indo ao encontro das suas necessidades e das necessidades educativas dos seus estudantes (Scheibe, 2009) ou colmatando eventuais lacunas sentidas pelos próprios, tendo em conta que a clivagem tecnológica atualmente no âmbito dos professores é elevada e precisa de atenção (Tomé, 2016). Hobbs (2010a) identificou 10 recomendações essenciais no âmbito da educação digital e da educação para os *media* e o estabelecimento de programas para implementação da educação para os *media* nas escolas é precisamente uma delas.

Ligando-nos com os processos colaborativos e participativos como forma ativa de engajamento e aprendizagem, consideramos muito pertinente a abordagem de Hobbs e Coiro (2016). Eles apontam para uma “colaboração mágica” (Hobbs & Coiro, 2016, p. 1), indicando a importância do processo colaborativo de aprendizagem entre educadores, bibliotecários e profissionais dos *media* relativamente aos usos, processos criativos e olhares críticos sobre o digital e os *media* em geral, facilitando processos duplos de aprendizagem teórica mas também pela prática (Hobbs & Coiro, 2016). Hobbs e Coiro (2016) consideram ainda que este processo é fundamental na educação de adultos, especialmente quando estes têm a oportunidade de interagir e colaborar com os seus

colegas e pares. “Quando partilhamos e aprendemos uns com os outros, aprendemos mais. Através da colaboração, as pessoas podem aproveitar o potencial massivo de questionar e aprender numa sociedade mundial em rede” (Hobbs & Coiro, 2016, p. 6).

Quais são, então, as reflexões que se levantam quando consideramos o *digital storytelling* em contexto dos processos noticiosos na formação com professores que trabalham com crianças e jovens até ao 12º ano? Quais são os processos mais adequados para uma formação deste género, não apenas na forma de aplicar a formação mas também nos seus conteúdos? Este artigo centra-se, então, no desenvolvimento de uma proposta teórica que incorpora o *digital storytelling* na formação de educadores que trabalham diretamente com crianças e jovens na promoção da educação para os *media* (Ohler, 2013), ao integrar diferentes mecanismos de aprendizagem e digitais com o intuito de empoderar os produtores e consumidores em constante ligação.

3. Como trabalhar a educação para os media e notícias no contexto escolar?

Como ponto de partida, e inspirados em pesquisas anteriores realizadas por uma parte da atual equipa de investigação do MIA e que implicaram um trabalho colaborativo e dialogante com os participantes (Brites et al., 2014; Ravenscroft, 2011), propomos incidir no modelo de pesquisa de investigação ação participativa e no âmbito da Comunicação para o Desenvolvimento (C4D). Procura-se, assim, potenciar uma pesquisa mais equitativa, com partilha interativa de saber entre os pesquisadores e os formandos (Koningstein & Azadegan, 2018). É fundamental que, não obstante uma preparação prévia que assegure o contexto e a formação, se deixe espaço para que os participantes definam as suas identidades e desejos tanto individuais como coletivos no âmbito da formação (Koningstein & Azadegan, 2018). Neste contexto, o trabalho das escolas pode ser essencial na promoção de uma leitura crítica do mundo (Freire & Macedo, 2011) pelo que o recurso às ferramentas jornalísticas é fundamental (Brites, Santos, Jorge, & Catalão, 2017). Este trabalho tem vantagens em valer-se dos princípios da C4D, tendo em conta os fundamentos definidos por Paulo Freire, baseados no diálogo para a mudança social (Brites et al., 2014; Freire, 1967; Jenatsch & Bauer, 2016; Ravenscroft, 2011).

Como referimos anteriormente, a formação está a ser desenhada a pensar nos alvos finais - alunos e professores - apostando que estes últimos sejam capazes de, em sistema de bola de neve, dar formação aos seus pares. Deste modo, importa pensar as especificidades de capacitar formadores intimamente conectadas com a importância de pensar o global através do local e do particular. Os *media* comunitários, potenciados pelo digital, têm uma grande valência e expressão em contexto local, sendo potenciadores da participação neste âmbito, nomeadamente num sentido geográfico (Foxwell-Norton, 2015).

No que concerne aos conteúdos da formação - decorrendo da revisão de literatura, da experiência anterior acima indicada, bem como de uma análise do contexto em que vamos atuar, partindo da fase de problematização (Brites et al., 2014), não podemos sugerir um modelo estabilizado, mas sim possibilidades que podem ser adaptadas aos contextos de formação e às necessidades encontradas.

Não existe unanimidade sobre o que devem contemplar os cursos de educação para os *media* (Crandall, 2016). Tendo em conta esta discussão, consideramos que estas práticas ativas, avançando na ideia de aprendizagem através da prática, podem ter importantes contributos para a ligação dos cidadãos ao espaço cívico. “Ao aprenderem como ler criticamente as mensagens dos *media*, os cidadãos estão a desenvolver capacidades para gerir informação relevante sobre as suas sociedades e a questionar a autoridade (textual, e por implicação, institucional)” (Mihailidis & Thevenin, 2013, p. 1614). Também a validade de educação para os *media* nos processos de transformação do usos dos media não é estável (Boyd, 2018; Buckingham, 2017). Ainda recentemente, Hobbs (2018) e Boyd (2018) entravam numa argumentação que indicava epistemologias conflitantes sobre as vantagens da educação para os *media*. O espaço não está, assim, estabilizado. A própria promoção da literacia nas escolas tem tido uma ampla discussão sobre se deve ser integrada ou não no *curriculum* (Hobbs, 2010b, 2010a, 2011). Esta é uma discussão não consensual, já desde há muitos anos, senão mesmo desde sempre, e sobre a qual se deve manter a atenção.

Quando se trata de pensar os *media* digitais, como enfatiza Alexander, “criar e consumir ‘estórias’ digitais é tido como apelativo” (Alexander, 2011). Na mesma linha, Jenkins (Jenkins, 2010) argumenta que o *digital storytelling* pode providenciar um contexto em que os estudantes podem movimentar-se mais facilmente entre plataformas e compreender as formas complexas em que podem interagir. O *digital storytelling* pode ser poderoso e transformador quando os indivíduos o utilizam para fazer ouvir a sua voz (Jenatsch & Bauer, 2016). “O potencial dos *media* sociais para os propósitos do C4D está a ser cada vez mais reconhecido e explorado, uma vez que as redes sociais multiplicaram a diversidade de canais de comunicação e as oportunidades destinadas ao público” (Jenatsch & Bauer, 2016, p. 30), facilitando as funções de democratização da opinião pública, empoderamento das pessoas e mobilização por um assunto comum. A educação torna-se fundamental, incluindo a educação ao longo da vida e inclusiva, como preconizam os objetivos para um desenvolvimento sustentável das Nações Unidas (United Nations, 2015). A criação e design de ambientes de aprendizagem participativa constitui-se como um fator motivacional, proporcionando a criação de contextos em que o mundo real tem lugar e contém o *expertise* da comunidade (Reilly, 2011).

Temos sugerido especialmente a ideia do uso de uma literacia crítica, do que falamos? “A literacia crítica dá aos indivíduos o poder sobre as suas culturas e, assim, permite que as pessoas possam criar os seus próprios sentidos e identidades e desenhar e transformar as condições materiais e culturais das suas sociedades” (Kellner & Share, 2005, p. 381). Facilita, ainda, ferramentas para que os estudantes sejam capazes de se apropriarem do texto mediático, no sentido de “lerem e escreverem textos mediáticos em relação com o poder, a ideologia e a hegemonia” (Pailliotet, Semali, Rodenberg, Giles, & Macaul, 2000, p. 208). Significa colocar questões sobre os interesses, os efeitos das mensagens mediáticas e sobre os seus atores (Todorova, 2015). Isto relaciona-se com a ponderação da estratégia para considerar acesso, análise, criação, reflexão e atuação (Hobbs, 2011), sendo que o sentido crítico se constitui como um processo de difícil concretização e precisa de tempo para ser efetivado (Brites et al., 2018).

Qual a relevância de perguntas críticas e como funcionam (Hobbs, 2011)? Há uma pedagogia da existência, ao colocarem-se perguntas como forma de aprendizagem, mostrando-se a vantagem da educação para os *media* como um ato de questionar (Hobbs, 2011; Share, Jolls, & Thoman, 2005) e também como um direito (Frau-Meigs, 2017; UNESCO, 1982). O questionamento crítico (Hobbs, 2011; Rogow, 2011), sendo uma estratégia pedagógica antiga, relaciona-se com uma prática de questionamento aberto, o qual implica várias respostas. Quando Hobbs (2011) aponta esta possibilidade, indica algum tipo de questões para pensar as práticas e os produtos mediáticos: Quem é o autor? Qual o seu propósito? Quais são as estratégias usadas nesta mensagem para manter a atenção? Como é que diferentes pessoas a podem entender? O que é omitido nas representações de estilos de vida, valores e pontos de vida aqui representados?

3.1. O uso das ferramentas híbridas e do digital storytelling

Assumindo que os *media* contribuem para a construção social da realidade (Rose, 2012), as narrativas híbridas têm expandido o conteúdo através de múltiplas plataformas e têm permitido que a audiência desempenhe um papel ativo (Scolari, 2013), como indicámos anteriormente. Assim sendo, a prevenção do fenómeno de desinformação pode ser abordado a partir da perspectiva do *digital storytelling* como um método para integrar o paradigma de narrativas imersivas em processos de aprendizagem (Ohler, 2013; Skouge & Rao, 2009; Yuksel, Robin, & McNeil, 2011), contribuindo, dessa forma, para melhorar a capacidade crítica no que diz respeito à literacia mediática (Brites et al., 2018).

O termo *Transmedia Storytelling* (TS) foi cunhado por Henry Jenkins, em 2003, quando no seu artigo “Transmedia Storytelling: Moving Characters from Books to Films to Video Games Can Make Them Stronger and More Compelling” descrevia um percurso em que, centrado no modelo económico de concessão e rentabilização máxima das produções audiovisuais, se adotaram formas independentes e diferentes de se contar a mesma história sempre numa interligação que permite a utilização de múltiplos *media* para o seu consumo. Para Jenkins, “a forma ideal das TS seria aquela em que cada médium faz o que faz melhor, permitindo assim que uma história introduzida num filme possa ser expandida através da televisão, romances, banda desenhada e que o mundo possa ser explorado e experienciado através de um jogo digital” (Jenkins, 2003 n.d.). Tornando-se, assim, uma particular forma narrativa que se expande através de diferentes significações e meios (Scolari, 2013), distanciando-se da forma tradicional de fidelidade ao original ou de uma continuidade linear.

Um dos primeiros exemplos da interiorização destas adaptações e da sua aplicabilidade foi a televisão que, através da denominada estratégia 360 (ou multiplataforma), aplicou uma mudança que vai desde o momento da conceção até à decisão de conteúdo sempre moldados pelo potencial valor de retorno dos consumidores através das várias plataformas que estes têm à sua disposição e nas quais a televisão convencional é apenas mais uma (Doyle, 2010). Esta distribuição em multiplataforma tem várias opções possíveis que vão desde a distribuição linear do conteúdo produzido para os meios tradicionais (também definido como transposição) nos meios digitais, à modificação de conteúdo para a adaptação aos diferentes *outputs*, até à criação de conteúdo específico para cada uma das plataformas a que se destina o conteúdo (Leaver, 2008). No entanto, o

denominador comum advém da emergência de conteúdo da tradição do *storytelling* televisivo (Keinonen, 2016).

Em 2011, o fotojornalista Kevin Moloney, na sua dissertação “Porting Transmedia Storytelling to Journalism” examina de que forma os métodos da emergente (à altura) *transmedia storytelling* dentro da indústria de entretenimento pode ser utilizada no contexto do jornalismo. Dentro desta análise, Scolari (2013, p. 187) destaca algumas das características que, necessariamente, terão de estar presentes na nova forma de apresentar as notícias, nomeadamente: Expansão – potenciar a partilha das notícias nas redes dos utilizadores; Exploração – incentivo à participação do público; Continuidade e sequencialidade – possibilidade de desenvolvimento da notícia através de várias plataformas; Diversidade e pontos de vista – apresentar a notícia de diferentes pontos de vista para a chegar a novos públicos; Imersão – procurar que o público fique imerso na notícia e, dessa forma, a interiorize mais eficazmente; Aplicabilidade – reutilização da notícia na vida quotidiana; Mundo real – fazer perceber que, mesmo trabalhada, a notícia é do mundo real do leitor; Inspiração para a ação – procurar uma dimensão atuante e de ação nos leitores.

Boa-Ventura e Rodrigues (Boa-Ventura & Rodrigues, 2008) entrevistaram seis jornalistas com responsabilidades na área online dos seus jornais (de referência nos EUA, Reino Unido e Portugal), quase todos eles (com exceção do representante da BBC) se mostraram reticentes em relação à incorporação de conteúdos multimédia produzidos pelo público sobretudo pela questão das dificuldades técnicas sentidas à altura. Desde então, e com a estonteante evolução digital sobretudo ao nível dos *smartphones*, essas dificuldades foram sendo ultrapassadas e, mais importante, o próprio conceito de utilização do *digital storytelling* adaptado às notícias sofreu uma evolução, da criação de conteúdo por parte do público passou-se para a disponibilização do conteúdo dos jornalistas para o público, muito em linha com o defendido por Moloney (K Moloney, 2012; Kevin Moloney, 2011). Em 2015, Alexis Lloyd à altura Diretora Criativa do R&D Lab do The New York Times, escreveu que “O futuro das notícias não é o artigo”, complementando: “As notícias têm sido historicamente apresentadas (e lidas) como uma série de artigos que se reportam a eventos tal e qual como eles ocorreram pois era o único modo de publicar notícias”(Lloyd, 2015, p. n.d.). E é precisamente na confluência destas três preocupações que o jornalismo tem encontrado a sua reinvenção, que tem conseguido ir “além do artigo”. Tristian Ferne, da BBC News Labs, destaca categorias em que se consegue agrupar a maioria da produção noticiosa da atualidade, como a forma de leitura, a personalização e a forma como as notícias são estruturadas. Estas categorias são bem demonstrativas da influência que o *digital storytelling* teve na transformação dos jornais (Ferne, 2017).

Quando olhamos para o panorama geral da atualidade jornalística, facilmente conseguimos vislumbrar uma ou várias destas categorias nas notícias que todos os dias são apresentadas quer através websites oficiais quer através das redes sociais. Em seguida destacamos alguns dos exemplos mais paradigmáticos desta transição/adaptação aos meios híbridos de apresentação de notícias. Ainda dentro desta tendência de criação de vídeos pelos meios de informação uma nova tendência tem vindo a ganhar destaque: o jornalismo imersivo. Esta forma de jornalismo procura

capitalizar os desenvolvimentos tecnológicos e dos ambientes virtuais potenciados pela Realidade Virtual (VR) e a tecnologia de vídeo em 360 graus descrito, aquando do lançamento do seu primeiro vídeo recorrendo a esta tecnologia pelo pioneiro New York Times, como uma nova forma de *storytelling* que permite uma presença e ligações extremamente fortes para com aqueles que vivem ou estão longe de nós (Hardee, 2016). Num relatório apresentado por Kevin Anderson (Anderson, 2017) do Reuters Institute, intitulado “Beyond the Article: frontiers of editorial and commercial innovation”, alguns exemplos de adaptação do jornalismo às novas realidades digitais são apresentados. De entre eles assinalamos, em primeiro lugar, o caso do projeto 140journos. Destacamos este exemplo por responder, em pleno, aos receios apresentados pelos representantes dos departamentos de online entrevistados por Boa-Ventura e Rodrigues (Boa-Ventura & Rodrigues, 2008). Este é um projeto turco que assenta no jornalismo do cidadão e que foi criado a pensar nas redes sociais, onde opera em mais de 15 plataformas. A opção pelas redes sociais advém dos constrangimentos financeiros motivados pela falta de apoio dada a sua independência em relação às pressões e ideologias políticas (Anderson, 2017).

No seguimento do desenvolvimento destas TS, os jovens têm vindo a adaptar-se e a transformar-se progressivamente em “caçadores de informação” (Jenkins, 2003), pelo que o seu papel na produção, tratamento, consumo e disseminação de conteúdo informativo tem vindo a assumir um destaque cada vez maior. O que nos leva à grande questão que pauta este artigo (e o projeto acima referido) que é o de perceber como podemos promover uma leitura crítica da informação que prolifera pelos diversos meios de consumo de notícias e que tanto demandam da atenção, participação e interação dos leitores. Precisamente a pensar nestes públicos mais jovens, o *Helsingin Sanomat*, o maior jornal da Finlândia, criou a secção *Nyt* fixando o seu público alvo em jovens entre os 15 e os 26 anos. Em 2014, a *Nyt* avançou para um serviço de mensagens WhatsApp, antecipando que conseguiriam muitos utilizadores, mas enfrentando a dificuldade de na altura ainda não terem programadores para essa plataforma, levando a que o sistema fosse aplicado manualmente. Em menos de uma semana alcançaram 3 mil utilizadores e pouco tempo depois já estavam em mais de 5 mil telemóveis. No entanto, e tendo em conta as limitações do WhatsApp, decidiram avançar para a criação de uma App muito similar ao sistema utilizado por aquele serviço de mensagens, que foi rapidamente aceite pelos seus leitores com 20 a 30 mil downloads em pouco tempo, perfazendo 10 a 15% dos leitores que visitam o *Nyt* semanalmente. Este sistema permite, ainda, a realização de sondagens e de uma enorme interação com o público, fomentando a sua participação e envolvimento (Anderson, 2017).

4. Perspetivas para um futuro próximo

Este artigo claramente indica a existência de um problema (não novo, mas atual e revigorado na sua reconfiguração, a necessitar de um olhar especial) que precisa de soluções que são apontadas em alguns casos há vários anos, como a necessidade de haver um maior envolvimento da escola e dos jornalistas (Brites, 2015; Brites & Pinto, 2017; Hobbs, 2010b; Tomé, 2016) e que agora, por via dos problemas institucionais que as “notícias falsas” e a desinformação colocaram, como seja nas

eleições norte-americanas e referendo britânico, há um acordo para a necessidade de mudança (Livingstone, 2018). Ainda que no âmbito do Media In Action estejamos neste momento a considerar a fase de problematização, de conhecimento dos contextos e preparação da formação (Brites et al., 2014), claramente antevemos um trabalho centrado numa das soluções que se se afiguram como possíveis para este ambiente instável onde proliferam as “notícias falsas”: criar formas de literacia junto de audiências e *stakeholders*, muito em especial professores (e em consequência crianças e jovens) e jornalistas. Inspirando-nos no próprio jornalismo e nas suas técnicas, em especial o *digital storytelling*, procuramos trabalhar com professores tendo como base as ferramentas jornalísticas para contar histórias.

Deixamos alguns pontos que, julgamos, se vão constituir como elementos de debate neste futuro que se aproxima: a) É necessário criar estruturas que facilitem a transparência e a ligação dos cidadãos ao jornalismo e aos seus processos (Brites & Pinto, 2017); b) É uma oportunidade a atual situação para que se pense e atue em relação à educação para os *media* (Livingstone, 2018); c) A educação para os *media* tem de ser pensada como um direito (Frau-Meigs, 2017; UNESCO, 1982); d) O jornalismo afirma-se cada vez mais como uma ferramenta educativa (Brites et al., 2017), muito em especial numa sociedade em que saber gerir informação é fundamental e na qual as ferramentas digitais, como o *storytelling* com base jornalística, são essenciais no âmbito da formação de cidadãos conscientes; e) Por fim, e em ligação de tudo o que indicámos anteriormente, a educação cívico-mediática implica sempre o lado dos *media* e o lado da cidadania, que não podem ser trabalhados em separado (Brites, 2015; Mihailidis & Thevenin, 2013).

Agradecimentos

Projeto europeu *Media In Action* - MIA (projeto cofinanciado pela Comissão Europeia/DG CONNECT, como parte do Projeto Piloto – *Media Literacy For All* - Grant Agreement n.º LC00632803).

Referências

- Albright, J. (2017). Welcome to the Era of Fake News. *Media and Communication*, 5(2), 87–89. <http://doi.org/10.17645/mac.v5i2.977>
- Alexander, B. (2011). *The New Digital Storytelling. Creating Narratives With The New Media*. Santa Barbara, California: Praeger.
- Amaral, I. (2016). *Redes Sociais na Internet: Sociabilidades Emergentes*. Covilhã: LABCOM.IFP.
- Anderson, K. (2017). *Beyond the Article: Frontiers of Editorial and Commercial Innovation*.
- Bakir, V., & McStay, A. (2018). Fake News and The Economy of Emotions: Problems, causes, solutions. *Digital Journalism*, 6(2), 154–175. <http://doi.org/10.1080/21670811.2017.1345645>
- Berkowitz, D., & Schwartz, D. A. (2016). Miley, CNN and the onion: When fake news becomes realer than real. *Journalism Practice*, 10(1), 1–17. <http://doi.org/10.1080/17512786.2015.1006933>
- Boa-Ventura, A., & Rodrigues, I. (2008). Making news with digital stories: digital storytelling as a forma of citizen journalism—case Studies analysis in the US, UK and Portugal. *Prisma.Com*, 7, 239–259.
- Bounegru, L., Gray, J., Venturini, T., & Mauri, M. (2017). *A field guide to Fake News and other information disorders: a collection of recipes for those who love to cook with digital methods*. Amsterdam: Public Dala Lab.

- Boyd, D. (2018). You Think You Want Media Literacy... Do You? Retrieved from <https://points.datasociety.net/you-think-you-want-media-literacy-do-you-7cad6af18ec2>
- Brites, M. J. (2015). *Jovens e culturas cívicas: Por entre formas de consumo noticioso e de participação*. Covilhã: LabCom Books. <http://doi.org/DOI: 10.13140/2.1.2141.0081>
- Brites, M. J., Chimirri, N. A., Amaral, I., Seddighi, G., Torres, M., & Murru, M. F. (2018). Stakeholder Discourses About Critical Literacies and Audience Participation. In R. Das & B. Ytre-Arne (Eds.), *The Future of Audiences A Foresight Analysis of Interfaces and Engagement* (pp. 179–195). Cham, Switzerland: Palgrave Macmillan. http://doi.org/10.1007/978-3-319-75638-7_10
- Brites, M. J., & Pinto, M. (2017). Is there a role for the news industry in improving news literacy? *MERJ - Media Education Research Journal*, 7(2), 29–46.
- Brites, M. J., Santos, S. C., Jorge, A., & Catalão, D. (2017). Ferramentas jornalísticas na educação: Uma rádio online para jovens. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 84, 81–100. <http://doi.org/10.7458/SPP2017846102>
- Brites, M. J., Santos, S. C., Jorge, A., & Navio, C. (2014). Problematizing to intervene: Online radio and media education as a strategy for young people inclusion | Problematizar para intervir: Rádio online e educação para os media como estratégia de inclusão de jovens. *Observatorio*, 8(1), 145–169.
- Buckingham, D. (2017). Fake news: is media literacy the answer?
- Crandall, H. (2016). Voices from the Field: Locating Community Action Outreach Projects in the Scholarship of Media Literacy Pedagogy. *Journal of Media Literacy Education*, 8(2), 110–121.
- Doyle, G. (2010). From Television to Multi-Platform: Less from More or More for Less? *Convergence*, 16(4), 431–449. <http://doi.org/10.1177/1354856510375145>
- Ferne, T. (2017). Beyond 800 words: new digital story formats for news. *Medium*.
- Foxwell-Norton, K. (2015). Community and alternative media: Prospects for twenty-first-century environmental issues. In C. Atton (Ed.), *The Routledge companion to alternative and community media*. London and New York: Routledge.
- Frau-Meigs, D. (2017). Media and Information Literacy (MIL): Taking the digital social turn for online freedoms and education 3.0. In H. Tumber & S. Waisbord (Eds.), *The Routledge Companion to Media and Human Rights*. London: Routledge.
- Freire, P. (1967). *A educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (2010). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Editora Paz e Terra.
- Freire, P., & Macedo, D. (2011). *Alfabetização : leitura do mundo, leitura da palavra*. São Paulo: Editora Villa das Letras.
- Hardee, G. M. (2016). Immersive Journalism in VR: Four Theoretical Domains for Researching a Narrative Design Framework. In *Virtual, Augmented and Mixed Reality* (pp. 679–690). Springer, Cham. http://doi.org/10.1007/978-3-319-39907-2_65
- Hobbs, R. (2010a). *Digital and Media Literacy: A Plan of Action*. Washington, D.C.: The Aspen Institute.
- Hobbs, R. (2010b). News Literacy: What Works and What Doesn't. *Association for Education in Journalism and Mass Communication (AEJMC) Conference*. Denver, Colorado.
- Hobbs, R. (2011). *Digital and Media Literacy: Connecting Culture and Classroom*. California: Corwin.
- Hobbs, R. (2018). Freedom to Choose: An Existential Crisis.
- Hobbs, R., & Coiro, J. (2016). Everyone Learns From Everyone: Collaborative and interdisciplinary Professional development in Digital literacy. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 59(6), 1–7. <http://doi.org/10.1002/jaal.502>
- Jenatsch, T., & Bauer, R. (2016). *Communication for Development: A Practical Guide*. (F. D. of F. A. and S. A. for D. and Cooperation, Ed.). Switzerland: Federal Department of Foreign Affairs and Swiss Agency for Development and Cooperation.

- Jenkins, H. (2003). *Transmedia Storytelling*.
- Jenkins, H. (2006). *Convergence Culture - where old and new media collide. Media Studies / Cultural Studies*. New York and London: New York University Press. Retrieved from www.nyupress.org
- Jenkins, H. (2010). Transmedia storytelling and entertainment: An annotated syllabus. *Continuum*. <http://doi.org/10.1080/10304312.2010.510599>
- Keinonen, H. (2016). From serial drama to transmedia storytelling: How to re-articulate television aesthetics in the post-broadcast era. *Northern Lights: Film & Media Studies Yearbook*, 14(1), 65–81.
- Kellner, D., & Share, J. (2005). Toward Critical Media Literacy: Core concepts, debates, organizations, and policy. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 26(3), 369–386.
- Koningstein, M., & Azadegan, S. (2018). Participatory video for two-way communication in research for development. *Action Research*, 1–19. <http://doi.org/10.1177/1476750318762032>
- Lazer, B. D. M. J., Baum, M. A., Benkler, Y., Berinsky, A. J., Greenhill, M., Menczer, F., ... Zittrain, J. L. (2018). The science of fake news. Addressing fake news requires a multidisciplinary effort. *Science*, 359(6380), 1094–1096. <http://doi.org/10.1126/science.aao2998>
- Leaver, T. (2008). Watching Battlestar Galactica in Australia and the Tyranny of Digital Distance. *Media International Australia*, 126(1), 145–154. <http://doi.org/10.1177/1329878X0812600115>
- Livingstone, S. (2018). Media literacy – everyone’s favourite solution to the problems of regulation.
- Lloyd, A. (2015). *The Future of News Is Not An Article*.
- Mihailidis, P., & Thevenin, B. (2013). Media Literacy as a Core Competency for Engaged Citizenship in Participatory Democracy. *American Behavioral Scientist*, 57(11), 1611–1622. <http://doi.org/10.1177/0002764213489015>
- Moloney, K. (2011). *Porting Transmedia Storytelling to Journalism*.
- Moloney, K. (2012). *Transmedia Journalism as a post-digital narrative*. Denver, CO: University of Colorado Press.
- Murru, M. F., Amaral, I., Brites, M. J., & Seddighi, G. (2018). Bridging the Gap Between Micro and Macro Forms of Engagement : Three Emerging Trends in Research on Audience Participation. In *The Future of Audiences A Foresight Analysis of Interfaces and Engagement* (pp. 161–177). Cham, Switzerland: Palgrave Macmillan. http://doi.org/10.1007/978-3-319-75638-7_9
- Ohler, J. B. (2013). *Digital storytelling in the classroom: New media pathways to literacy, learning, and creativity*. Corwin Press.
- Pailliotet, A. W., Semali, L., Rodenberg, R. K., Giles, J. K., & Macaul, S. L. (2000). Intermediality: Bridge to critical media literacy. *The Reading Teacher*, 54(2), 208–219.
- Polletta, F., & Callahan, J. (2017). Deep stories, nostalgia narratives, and fake news: Storytelling in the trump era. *American Journal of Cultural Sociology*, 5(3). <http://doi.org/10.1057/s41290-017-0037-7>
- Ravenscroft, A. (2011). Dialogue and Connectivism: A New Approach to Understanding and Promoting Dialogue-Rich Networked Learning. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 12(3), 139–160.
- Reilly, E. (2011). Participatory Learning Environments and Collective Meaning Making Practice. *Journal of Media Literacy Education*, 3(1), 6–7.
- Rogow, F. (2011). Ask, Don't Tell: Pedagogy for Media Literacy Education in the Next Decade. *Journal of Media Literacy Education*, 3(1), 16–22.
- Rose, G. (2012). *Visual Methodologies: An Introduction to working with visual materials*. London: Sage.
- Scheibe, C. (2009). “Sounds Great, But I Don't Have Time!”: Helping Teachers Meet Their Goals and Needs With Media Literacy Education. *Journal of Media Literacy Education*, 1, 68–71.
- Scolari, C. (2009). Transmedia storytelling: Implicit consumers, narrative worlds, and branding in

- contemporary media production. *International Journal of Communication*, 3, 586–606.
- Scolari, C. (2013). *Narrativas Transmedia. Cuando todos los medios cuentan*. Barcelona: Deusto.
- Share, J., Jolls, T., & Thoman, E. (2005). Five Key Questions That Can Change the World: Classroom Activities for Media Literacy.
- Skouge, J. R., & Rao, K. (2009). Digital Storytelling in Teacher Education: Creating Transformations through Narrative. *Educational Perspectives*, 42, 54–60.
- Tandoc, E. C., Lim, Z. W., & Ling, R. (2018). Defining “Fake News”: A typology of scholarly definitions. *Digital Journalism*. <http://doi.org/10.1080/21670811.2017.1360143>
- Todorova, M. S. (2015). Dusty But Mighty: Using Radio in the Critical Media Literacy Classroom. *Journal of Media Literacy Education*, 6(3), 46–56.
- Tomé, V. (2016). Media Education in Portuguese Curricula. *The Journal of Media*, 63(1–2), 42–49.
- UNESCO. (1982). *Grunwald Declaration on Media Education*. Grunwald.
- UnitedNations. (2015). The Sustainable Development Goals.
- Van Dijck, J. (2013). *The culture of connectivity: A critical history of social media*. Oxford and New York: Oxford University Press.
- Vosoughi, S., Roy, D., & Aral, S. (2018). The spread of true and false news online. *Science*, 359(6380), 1146–1151. <http://doi.org/10.1126/science.aap9559> Lies
- Wardle, C. (2017). *INFORMATION DISORDER: Toward an interdisciplinary framework for research and policy making*. Strasbourg: Council of Europe.
- Yuksel, P., Robin, B., & McNeil, S. (2011). Educational uses of digital storytelling all around the world. In *Society for Information Technology & Teacher Education International Conference* (pp. 1264–1271). Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).