

A Literacia Mediática na Prática do Consumo Noticioso de Jovens: Um Estudo Exploratório com Estudantes de Jornalismo e Comunicação da Universidade de Coimbra

Media Literacy in the News Consumption Practices of Young People: An Exploratory Study with Journalism and Communication Students from the University of Coimbra

https://doi.org/10.14195/2183-5462_45_7

Cleisyane Lopes Quintino

Universidade de Coimbra, Faculdade de Letras, Portugal
quintinoclq@gmail.com

Rita Basílio de Simões

Universidade de Coimbra, Faculdade de Letras/Centro de Estudos Sociais, Portugal
rbasilio@fl.uc.pt

Submetido: 2024-03-14 | Aceite: 2024-06-26

Submitted: 2024-03-14 | Accepted: 2024-06-26

Resumo

Este trabalho apresenta os resultados de uma pesquisa exploratória que procurou compreender como os e as estudantes de Jornalismo e Comunicação da Universidade de Coimbra utilizam competências de literacia mediática no consumo de notícias. Teoricamente, parte da conceptualização de Livingstone (2004) e Hobbs (2010); empiricamente, baseia-se em seis entrevistas semiestruturadas com jovens de 19 e 20 anos, que foram submetidas a uma análise temática (Braun & Clarke 2019; Souza, 2019). Os resultados indicam que, embora possuam competências de literacia mediática, enfrentam desafios para as aplicar no quotidiano. Os e as participantes adotam práticas como visitas diárias a sites de órgãos de comunicação, acompanhamento de canais profissionais nas redes sociais, treinamento de algoritmos das plataformas e comparação cruzada das informações. Já a criação de conteúdo encontra-se mais comprometida, não por falta de conhecimento, mas por receio de reações negativas no ambiente online.

Palavras-chave

literacia mediática, jovens, consumo, notícias, jornalismo

Abstract

This paper presents the results of an exploratory research study that sought to understand how Journalism and Communication students at the University of Coimbra utilize media literacy competencies in their news consumption. Theoretically, it is based on the conceptualizations of Livingstone (2004) and Hobbs (2010); empirically, it relies on six semi-structured interviews with students aged 19 and 20, which were subjected to thematic analysis (Braun & Clarke, 2019; Souza, 2019). The results indicate that although the students possess media literacy competencies, they face multiple challenges in applying these competencies in their daily lives. Participants engage in practices such as daily visits to news websites, following professional channels on social media, training platform algorithms, and cross-referencing information. However, content creation is more compromised, not due to a lack of knowledge but because of fear of negative reception of their opinions in the online environment.

Keywords

media literacy, young people, consumption, news, journalism

1. Introdução

O ecossistema mediático tem sofrido transformações significativas, com um aumento na oferta de conteúdo noticioso e o uso complementar ou alternativo de redes sociais para lhe aceder. Apesar da diversificação dos consumos e da ampliação da oferta noticiosa, observa-se uma queda contínua no interesse público por conteúdo informativo, que caiu de 63%, em 2017, para 48%, em 2023 (Newman et al., 2023). Na edição mais recente do estudo da Reuters (Newman et al., 2024), o interesse por notícias estabilizou, mas a proporção de pessoas que evitam deliberadamente esse tipo de conteúdo aumentou de 36%, em 2023, para 39%, em 2024. A confiança nas notícias também diminuiu, passando de 42%, em 2022, para 40%, em 2023 (Newman et al., 2023), mantendo-se no mesmo nível no último ano (Newman et al., 2024).

Embora a proliferação de canais ofereça mais oportunidades para evitar notícias, o que é uma resposta esperada de pessoas com pouco ou nenhum interesse nesse tipo de conteúdo (Ksiazek et al., 2010), o baixo consumo de informações nas sociedades democráticas é preocupante. A participação cívica, nomeadamente no que diz respeito ao escrutínio dos poderes instituídos, relaciona-se com o acesso à informação, uma vez que é por meio das mensagens veiculadas pelos meios de comunicação que os temas da esfera pública política são trazidos para discussão entre os cidadãos (Habermas, 2008).

Além do crescente desinteresse pelo conteúdo noticioso, também o modo como as notícias são crescentemente acedidas através das redes sociais, especialmente pelo público jovem (Newman et al., 2020), tem sido uma fonte de preocupação. Nas plataformas sociais, os conteúdos são selecionados por algoritmos e distribuídos de forma personalizada, de acordo com o histórico de navegação, os interesses e as preferências individuais de utilizadores. Esse processo, definido como “bolha de filtro”, pode isolar os indivíduos em “bolhas” de

informação, onde estes são expostos principalmente a conteúdos que reforçam as suas próprias crenças e perspectivas, com frequência sem que tenham conhecimento dos critérios empregados na filtragem de informações e sem a opção de se abster (Pariser, 2014).

Como resultado dessa dinâmica, os debates de problemas sociais, tais como fluxos migratórios e mudanças climáticas, tendem a ser conduzidos não por meio de um diálogo aberto, mas a partir do apoio mútuo entre pares na defesa de valores e ideologias cada vez mais polarizadas (Mihailidis, 2018). A qualidade da democracia, no entanto, exige que as pessoas sejam expostas à pluralidade de fatos, ideias e opiniões, o que permite uma compreensão robusta da realidade social (Pariser, 2014).

O novo cenário mediático exige, portanto, maior apoio ao consumo crítico e consciente de notícias, através de programas de literacia mediática (Swart, 2023), que possam responder aos desafios colocados pelo ambiente digital. Hobbs (2010), por exemplo, produziu um referencial de competências de literacia mediática e digital, que contempla um conjunto de habilidades indispensáveis para criar cidadãos e cidadãos literatos no ecossistema mediático atual. Embora posicionar a literacia mediática como solução para lidar com um ambiente mediático “ruidoso” e “polarizador” seja problemático (Mihailidis, 2018), ela pode ser reconhecida como uma forma de capacitar as pessoas a tomarem o controlo sobre suas exposições e a construírem significados a partir das mensagens consumidas (Potter, 2004).

Estudos recentes abordam extensivamente as competências de literacia mediática entre diferentes segmentos de jovens, incluindo o público de forma ampla (McWhorter, 2019), grupos específicos como estudantes de politécnicos ou escolas profissionais (Swart, 2023; Usman et al., 2022), estudantes de ensino superior (Ikram & Hammedur, 2023; Pérez-Escoda et al., 2021; Samy-Tayie et al., 2023; Syam Nurrahmi, 2020), e, de forma ainda mais focalizada, estudantes de *media*, design, comunicação ou jornalismo (Ikram & Hammedur, 2023; Silveira, 2020; Šuminas & Jastramskis, 2020). Contudo, a maioria desses estudos centra-se na avaliação das competências, desconsiderando em geral, como sustentam Vraga et al. (2021), que mais do que analisar a aquisição de saberes e conhecimentos de literacia mediática, é necessário examinar em que medida são postos em prática. Dos pesquisadores mencionados, apenas Swart (2023) examinou as circunstâncias em que a literacia noticiosa, que tem sido considerada um subtipo da literacia mediática (Vraaga et al., 2021), é efetivamente utilizada na prática por jovens.

A investigação que este artigo apresenta interroga precisamente a literacia mediática na prática do consumo noticioso de jovens estudantes de Jornalismo e Comunicação da Universidade de Coimbra. Considerando que não é suficiente ter competências sem implementá-las (Vraaga et al., 2021), analisa-se como os e as estudantes empregam, na vida quotidiana, competências de literacia mediática, incidindo especificamente nas competências de acesso, análise e avaliação e criação de conteúdo. Embora estejam longe de esgotar o conjunto de capacidades consideradas essenciais para navegar no complexo ambiente mediático atual, estas competências permitem explorar a literacia mediática a partir de uma abordagem holística, destacando não apenas a relevância dos consumos de qualidade, mas também a produção ativa e a participação no ambiente digital.

2. Literacia mediática e jovens

2.1 Literacia mediática: aproximações ao conceito

Em 1982, representantes de 19 nações reunidos em um simpósio sobre educação e *media* da UNESCO aprovaram por unanimidade a Declaração de Grünwald, reconhecendo a função dos meios de comunicação como instrumentos importantes para a participação de cidadãos e cidadãs na sociedade (UNESCO, 1982). A declaração instou as autoridades competentes a desenvolverem ações, incluindo programas educacionais e formação de professores, com o objetivo de promover a conscientização crítica da importância da comunicação na sociedade. A publicação desse documento marcou também o surgimento da literacia mediática como um campo de saberes, a partir de 1982, que, ao longo das décadas seguintes, se expandiu para considerar os desafios do ambiente digital, sendo renomeada pela UNESCO de literacia mediática e informacional (Frau-Meigs, 2023).

Na década de 1990, Hobbs (1998, p. 16) identificou uma “explosão” de práticas educativas e curriculares que faziam uso do conceito de literacia mediática, “termo usado por um número crescente de estudiosos e educadores para se referir ao processo de análise crítica e aprendizagem para criar as próprias mensagens em texto, áudio, vídeo e multimídia”. Numa análise conduzida por Potter (2022), foram identificadas diversas definições apresentadas por pesquisadores que publicaram sobre literacia mediática no *Journal of Media Literacy Education*, entre 2009 e 2020. No total, analisou 210 artigos e encontrou 258 definições. Dessas, 43% foram atribuídas a fontes institucionais, 39,9% a acadêmicos, e 17,1% não tinham qualquer atribuição.

De acordo com Potter (2022), uma das fontes mais populares entre os pesquisadores foi formulada na *National Leadership Conference on Media Literacy*, realizada em 1992, nos Estados Unidos. Literacia mediática era aí definida como a capacidade de aceder, analisar e produzir informação para resultados particulares (Aufderheide, 1993). Ainda assim, o relatório que contém essa definição reconhece que há várias maneiras de a definir, ainda que partilhem um denominador comum: proporcionar a autonomia crítica dos indivíduos face aos *media*.

Sem a intenção de resolver o problema conceptual da literacia mediática identificado por Potter (2022), seguimos as orientações do autor, que sugere que se apresente o significado adotado, detalhando-o da maneira mais precisa, ou seja, indo além da simples citação da fonte. Assim, neste estudo, foram adotadas as abordagens de Livingstone (2004) e Hobbs (2010).

Embora baseada no conceito de literacia mediática da conferência de 1992, Livingstone (2004, p.5) expressa-a de forma ligeiramente diferente: “é a capacidade de aceder, analisar, avaliar e criar mensagens em diversas formas”. Segundo a autora, todos esses componentes operam de forma articulada, com apoio entre si, de modo que, por exemplo, criar um conteúdo ajuda na tarefa de análise, que, por sua vez, abre portas para novos usos dos *media*.

O acesso refere-se à capacidade de utilizar os recursos e as ferramentas disponíveis para interagir com os meios de comunicação, mas, segundo Livingstone (2004), esse é um processo dinâmico e social. Dinâmico, porque o acesso é contí-

nuo e sujeito a mudanças tecnológicas, exigindo uma atualização também por parte dos usuários; social, porque o acesso aos meios de comunicação não ocorre de forma isolada, sendo influenciado por fatores, tais como classe social, educação e proveniência geográfica, que moldam o modo como as pessoas interagem com os meios de comunicação.

Enquanto a competência de análise requer conhecimento sobre tecnologias, linguagens e representações mediáticas para o exame crítico dos conteúdos, a avaliação consiste em julgar aspectos, como qualidade, objetividade e autoridade do conteúdo mediático (Livingstone, 2004). A avaliação permitirá identificar fontes confiáveis e distinguir fatos e opiniões. Já a criação é associada, pela autora, à capacidade de produzir conteúdos, possibilitando aos públicos exercer participação cívica e expressão cultural. Nesse processo, os indivíduos acabariam por aprimorar também o seu entendimento sobre os *media*.

Acresce também, para Livingstone (2004), que à medida que os usuários se envolvem e se apropriam de novos *media*, novas habilidades e práticas emergem, indicando a existência de múltiplas literacias em constante evolução (Livingstone, 2004), tais como literacia da informação, literacia noticiosa e literacia digital, todas fazendo parte da mesma família da literacia mediática (Hobbs, 2010).

Na linha de Livingstone (2004), a abordagem de Hobbs (2010) pressupõe que as competências funcionem em conjunto, “apoando a participação ativa das pessoas na aprendizagem ao longo da vida através dos processos de consumo e criação de mensagens” (p.19). A sua visão das competências essenciais de literacia digital e mediática contempla, além do acesso, análise e avaliação e criação, a reflexão e a ação. Estas duas últimas traduzem, respetivamente, a capacidade de agir e participar de forma ética e responsável no ambiente mediático e a capacidade de usar os *media* para promover mudanças positivas e participar ativamente na comunidade. No seu conjunto, estas competências inter-relacionadas formam uma base sólida para uma literacia mediática eficaz.

2.2. Competências de literacia e juventude

Para investigar o consumo de informações por jovens em um ambiente hiperfragmentado das redes sociais, pesquisadores têm explorado a literacia mediática (McWhorter, 2019; Pérez-Escoda et al., 2021; Silveira, 2020; Syam & Nurrahmi, 2020; Šuminas & Jastramskis, 2020; Usman et al, 2022) e a literacia noticiosa (Swart, 2023; Samy-Tayie et al., 2023). Também considerada um subtipo da literacia mediática, a literacia noticiosa é definida como o “conhecimento dos processos pessoais e sociais através dos quais as notícias são produzidas, distribuídas e consumidas, e as competências que permitem aos utilizadores algum controlo sobre estes processos” (Vraga et al., 2021, p.5). Nessa proposta, a literacia noticiosa pressupõe a compreensão das notícias em cinco domínios: contexto, criação, conteúdo, circulação e consumo.

Os nove estudos referidos foram analisados por abordarem especificamente a literacia mediática ou noticiosa de jovens, incluindo estudantes de ensino superior em geral e estudantes de jornalismo e áreas correlatas. Entre esses estudos, Ikram e Hameedur (2023) identificaram que estudantes de *media* do Paquistão possuem

mais competências de literacia mediática quando comparados a estudantes de outros cursos. A análise foi feita com 300 estudantes de universidades públicas e privadas do Paquistão. Apesar do resultado positivo, os pesquisadores também revelaram que mesmo estudantes de *media* enfrentam desafios na interpretação e atribuição de significado às informações consumidas.

Com ênfase na avaliação de notícias, Šuminas e Jastramskis (2020) conduziram um experimento comparativo envolvendo 40 jovens na Lituânia, divididos igualmente entre estudantes de jornalismo e de publicação e publicidade. O objetivo foi identificar a literacia mediática de jovens na avaliação da confiabilidade de notícias. Utilizando um equipamento de rastreamento ocular, o estudo registou o comportamento de leitores, analisando a concentração da visão e o tempo gasto em determinados elementos noticiosos, além de examinar os argumentos utilizados por estudantes na avaliação da credibilidade noticiosa.

O experimento envolveu a exposição a três tipos de artigos: confiável, não confiável (notícia falsa) e parcialmente confiável (notícias de fonte estatal). Estudantes de jornalismo demonstraram competências superiores na avaliação da confiabilidade, apesar dos desafios enfrentados por ambos os grupos ao avaliar notícias estatais. O fato de reconhecerem esse tipo de notícia como confiável, conforme observado pelos pesquisadores, ressalta a necessidade de aprimorar as competências de literacia mediática de jovens, tanto para avaliar criticamente quanto para reconhecer notícias.

A pesquisa de Silveira (2020) enfatizou o papel das redes sociais, sobretudo o Instagram, na vida quotidiana de jovens estudantes de jornalismo e áreas afins em Portugal, destacando-as como a principal forma de aceder às notícias, embora a televisão ainda seja considerada uma fonte credível e respeitada por esse público. A pesquisadora também identificou uma crescente desconfiança relativamente às redes sociais, devido ao seu papel na disseminação de notícias falsas e à superficialidade na cobertura dos conteúdos noticiados. Silveira (2020) argumentou que esses resultados demonstram a necessidade de reforçar estratégias que permitam o desenvolvimento de habilidades críticas para cidadãos, não apenas em relação ao conteúdo mediático, mas também à sua própria visão de mundo.

Num estudo conduzido com 408 jovens universitários na Espanha, com idade entre 18 e 22 anos, Pérez-Escoda et al. (2021) ressaltaram a desconfiança generalizada que esse público tem das redes sociais como fonte de notícias, apesar de figurarem como a principal forma de acesso à informação. De forma intrigante, os e as estudantes demonstraram maior confiança nos conteúdos transmitidos pela rádio e pela imprensa, meios que raramente utilizam. Diante desses resultados, os autores enfatizam a importância da educação mediática no ambiente universitário.

Por sua vez, Syam e Nurrahmi (2020) realizaram uma pesquisa com 500 universitários na Indonésia, de 17 a 24 anos, e observaram que, embora apresentem habilidades para usar as redes sociais e adotem uma postura crítica em relação aos conteúdos, enfrentam dificuldades para identificar notícias falsas, revelam deficiências na criação de conteúdo original e apresentam propensão a compartilhar informações não verificadas por diversão.

Com foco no consumo de notícias falsas relacionadas à Covid-19 nas redes sociais, Usman et al. (2022) conduziram uma investigação com 108 jovens estudantes

de politécnicos na Nigéria, com idade entre 18 e 25 anos. O estudo concluiu que os e as participantes são capazes de identificar notícias falsas e possuem competências para verificar a veracidade das informações. No entanto, os resultados também apontaram que a literacia não é suficiente para “imunizar” o público jovem contra conteúdos que os pesquisadores consideram como estereotipados, como a percepção de que o vírus da Covid-19 foi intencionalmente preparado em laboratório. Para os pesquisadores, a crença de jovens nesse tipo de conteúdo destaca o desafio persistente da confiança nas notícias.

Por meio de um estudo exploratório, Samy-Tayie et al. (2023) investigaram o papel da literacia noticiosa no consumo online de 184 universitários egípcios e espanhóis, na faixa etária de 16 a 25 anos, provenientes de cursos de *media* e comunicação. A pesquisa avaliou as motivações para buscar notícias, o conhecimento sobre conceitos relacionados à prática jornalística e as competências para avaliar e analisar os conteúdos. As pessoas participantes de ambos os países têm motivações para buscar notícias online, com as do Egito preferindo as redes sociais e as da Espanha websites de órgãos profissionais de comunicação.

Os autores (Samy-Tayie et al., 2023) também identificaram que jovens de ambos os países conheciam conceitos como objetividade, mas o público do Egito demonstrou menos compreensão sobre o funcionamento da indústria noticiosa. Os pesquisadores acreditam que o baixo conhecimento tem correlação com a confiança e o engajamento com as notícias de órgãos profissionais, tendo o público espanhol mais confiança nesses meios. Quanto às competências testadas, os e as jovens da Espanha tiveram melhor desempenho na verificação e credibilidade dos conteúdos, embora ambos os grupos precisem melhorar essa competência na leitura online de notícias.

A partir de um questionário aplicado a 408 jovens de 18 a 25 anos dos Estados Unidos, McWhorter (2019) avaliou as relações entre os hábitos de consumo de notícias e a literacia mediática. Segundo a pesquisadora, embora fosse esperado que o consumo total de notícias aumentasse a literacia mediática, isso não foi identificado. Uma das razões é que o aumento do consumo, sem análise crítica, não melhora as competências críticas das pessoas. Adicionalmente, a pesquisa também apontou, contrariando as expectativas, que o compartilhamento de notícias não demonstrou associação com um maior conhecimento mediático. Essa prática, segundo a pesquisadora, assume uma natureza instrumental para jovens, que já têm costume de compartilhar regularmente aspectos de suas vidas. A conclusão aponta para o desafio de determinar intervenções eficazes na promoção da literacia mediática, sugerindo a necessidade de mais pesquisas e oferta de cursos formais.

Focando em estudantes, com idade entre 16 e 22 anos, de escolas de ensino profissionalizantes de três regiões dos Países Baixos, Swart (2023) demonstrou como a literacia noticiosa é aplicada na prática, com a adaptação de estratégias e táticas no consumo diário de notícias, incluindo a negociação das estruturas das plataformas, a avaliação da confiabilidade do conteúdo e o envolvimento ativo com as notícias nas redes. Os e as participantes, ao buscarem experiências noticiosas mais satisfatórias, demonstram uma compreensão sobre o funcionamento das redes sociais e buscam “treinar” os algoritmos responsáveis pelos conteúdos entregues a cada perfil nessas plataformas.

No entanto, Swart (2023) observou lacunas de consciência dessa dinâmica em entre os e as participantes, o que, para a pesquisadora, corrobora a argumentação de Mihailidis (2018) de que as iniciativas de educação mediática¹ estão mais centradas no conteúdo, ignorando muitas vezes o papel das plataformas e da tecnologia. Além disso, a avaliação de conteúdos noticiosos nas redes sociais mostra uma confiança relativamente menor em comparação com fontes tradicionais, enquanto o envolvimento ativo com notícias online é limitado devido a preocupações com privacidade e registo permanente das interações nas redes sociais.

É, pois, fértil a investigação centrada na aquisição de competências de literacia mediática pela juventude. Menos recorrente é o trabalho dirigido para a observação de como essas competências são aplicadas, ainda que não seja seguro, como defende Mihailidis (2018), que uma vez adquiridos os saberes neste domínio sejam aplicados na prática. Além disso, vários estudos sugerem que estudantes de comunicação possuem, em geral, competências de literacia mediática mais desenvolvidas do que estudantes de outros cursos universitários (Ikram & Hameedur, 2023; Šuminas & Jastramskis, 2020), o que torna oportuno investigar como estudantes de comunicação aplicam as competências de literacia mediática no consumo informativo quotidiano.

3. Metodologia

Inspirado em Swart (2023), o estudo exploratório desenrolado procurou compreender como as competências de literacia mediática são aplicadas por aspirantes a jornalistas. O grupo-alvo envolveu estudantes de Jornalismo e Comunicação da Universidade de Coimbra e, portanto, potenciais futuros produtores de conteúdos jornalísticos. A escolha desta universidade e não de outra ficou a dever-se à conveniência de acesso às e aos estudantes.

Expandir a compreensão existente no domínio da aplicação de competências de literacia mediática na prática quotidiana de consumos informativos foi o objetivo principal da investigação. Paralelamente, procurou entender-se como as e os aspirantes a jornalistas estão a adaptar-se às novas dinâmicas mediáticas atravessadas por transformações no âmbito da produção, distribuição e consumo de conteúdos jornalísticos.

Dois perguntas de pesquisa guiaram o estudo:

RQ1: Como as competências de literacia mediática orientam o consumo de estudantes de Jornalismo e Comunicação da Universidade de Coimbra?

RQ2: Que práticas associadas às competências de literacia mediática são adotadas por futuros profissionais para garantir um consumo de informação de qualidade?

¹ A educação mediática refere-se ao processo de ensino e aprendizagem sobre os meios de comunicação; enquanto a literacia mediática é o resultado, englobando os conhecimentos e as competências adquiridas pelos e pelas aprendizes (Frau-Meigs, 2006).

Para responder a estas questões, optou-se por conduzir uma pesquisa exploratória e qualitativa a partir de entrevistas semiestruturadas com seis universitários. Desta forma, participaram da pesquisa dois homens e quatro mulheres, com idades de 19 e 20 anos. Três estavam no segundo ano do curso e três cursavam o terceiro e último ano da licenciatura. Apenas um era de nacionalidade brasileira, em intercâmbio académico na Universidade de Coimbra, e os e as demais de nacionalidade portuguesa. O Quadro 1 apresenta o perfil demográfico da amostra, sendo os nomes utilizados fictícios para preservar a identidade dos e das participantes. A participação foi voluntária, a partir da divulgação da pesquisa em sala de aula. Quatro entrevistas foram realizadas presencialmente e duas foram realizadas via Zoom. Embora reduzida, a amostra de seis participantes limita necessariamente a interpretação dos resultados. Todavia, ainda que exploratório, o estudo oferece *insights* preliminares sobre a aplicação prática da literacia mediática, servindo como base para investigações futuras mais abrangentes.

Quadro 1

Perfil demográfico dos e das participantes

<i>Participante</i>	<i>Nomes fictícios</i>	<i>Género</i>	<i>Idade</i>	<i>Ano de Curso</i>	<i>Data de entrevista</i>
P1	Gustavo Veiga	Masculino	20	2º	29.11.23
P2	Ana Pimenta	Feminino	20	3º	29.11.23
P3	João Valente	Masculino	19	2º	29.11.23
P4	Clara Lopes	Feminino	19	3º	29.11.23
P5	Maria Pereira	Feminino	20	3º	30.11.23
P6	Amanda Martins	Feminino	19	2º	30.11.23

Nota. Elaboração Própria

O roteiro das entrevistas semiestruturadas foi dividido em três secções: acesso; análise e avaliação; e criação de conteúdo. Essas secções englobam os componentes da literacia mediática na definição expressa por Livingstone (2004) e três das cinco competências essenciais propostas por Hobbs (2010). No total, o roteiro continha 38 perguntas formuladas previamente. Durante as entrevistas, com tempo médio de 30 minutos, algumas foram descartadas e outras adicionadas conforme a necessidade e o contexto de cada entrevista. A primeira secção, com 11 questões, procurou identificar como os e as jovens navegam pelas notícias, abordando os hábitos diários de interação com os meios de comunicação, dos tradicionais às redes sociais, assim como as preferências específicas de órgãos de comunicação.

A segunda secção, composta por 18 questões, explorou o comportamento e as estratégias adotadas pelos e pelas jovens no consumo de notícias. Pretendeu-se, portanto, compreender como aprenderam a informar-se, quais os critérios consideram ao escolher conteúdos noticiosos, como inspecionam a veracidade de um conteúdo e como garantem a diversidade de fontes nas redes sociais. A última secção, com

9 questões, investigou o envolvimento ativo dos e das participantes com as notícias tanto no ambiente online – como curtir, comentar, partilhar e criar conteúdos novos – quanto no ambiente offline. Além disso, os e as estudantes foram incentivados a partilhar suas preocupações com privacidade no ambiente das redes sociais ao emitir opiniões sobre notícias.

O tratamento dos dados das entrevistas foi realizado por meio de uma análise temática, baseada nas seis fases propostas por Braun e Clarke (2019) com orientações de Souza (2019). Na primeira etapa, as entrevistas foram transcritas e foram tomadas notas a partir da leitura e releitura do material. O segundo momento consistiu na codificação de aspetos das entrevistas, de modo a destacar e reunir excertos interessantes dos dados obtidos. Na terceira fase, foi iniciada a busca de temas a partir de palavras e expressões repetidas pelos e pelas participantes e que puderam ser encontradas no processo de codificação. Desta forma, foram encontrados 11 temas: Pesquisar, Receber, Curso de Jornalismo, Redes Sociais, Televisão, Família, Algoritmo, Comparações entre órgãos, Privacidade, Opinião e Amigos.

Os temas identificados passaram por um processo de aglutinação, renomeação e redefinição nas fases quatro e cinco da análise. Desse processo resultaram três conjuntos de temas: acesso, consumo passivo e consumo ativo; análise e avaliação; partilha de opinião e ambiente seguro. A seguir, examinam-se cada um desses nódulos temáticos à luz da literatura sobre literacia mediática e consumo de notícias por jovens.

4. Resultados e Discussão

4.1. Acesso, consumo passivo e consumo ativo

Como expectável, os e as participantes mostraram-se hábeis na utilização de tecnologias digitais para aceder e consumir conteúdos de natureza informativa. O padrão de consumo de notícias dos e das estudantes de Jornalismo e Comunicação da Universidade de Coimbra contempla o recurso a plataformas digitais e está, pois, alinhado com os dados quantitativos de pesquisas que indicam que cada vez mais os e as jovens obtêm informações jornalísticas por meio de links partilhados nas redes sociais (Pérez-Escoda et al., 2021; Newman et al., 2020; Silveira, 2020).

Com exceção de uma estudante, que afirma não utilizar as redes sociais para fins informativos, os e as participantes dizem iniciar o dia fazendo *scroll* pelas redes sociais, principalmente o Instagram, pelo telemóvel. Esse consumo passivo desenrola-se ao longo do dia tendo como mola propulsora as notificações recebidas via diferentes plataformas digitais móveis, encerrando-se à noite, com a televisão a juntar-se, em alguns casos, às práticas quotidianas.

Simultaneamente, a televisão, não sendo o principal meio de acesso a notícias, mantém-se presente nos consumos passivos dos e das jovens participantes, enquanto realizam outras atividades, tais como a preparação do jantar. Apenas os hábitos de consumo informativo de um estudante que está em mobilidade não integram a televisão, por dificuldades de acesso ao dispositivo. Para os e as demais, este *medium*

continua a fazer parte das suas práticas mediadas, o que vai ao encontro de estudos tanto nacionais (Newman et al., 2023; Silva, 2017, Silveira, 2020), como internacionais (Pérez-Escoda et al., 2021).

O grupo também demonstra estar consciente de que o conteúdo a que acede através de redes sociais está condicionado à lógica dos algoritmos, que influenciam o consumo de informação, limitando o acesso a temáticas e perspectivas diversas (Broussard et al., 2019; Diakopoulos, 2015; Pariser, 2014), com implicações para a democracia e a mobilização social. A competência de reconhecer, por exemplo, a formação de “bolhas de filtro” (Pariser, 2014) manifesta-se nos relatos de estratégias de mitigação dos efeitos nefastos dos algoritmos, tais como evitar treinar ou treinar deliberadamente o algoritmo, uma conduta que é interpretada (e.g. Swart, 2023) como uma demonstração da compreensão do funcionamento das redes sociais, embora esse conhecimento esteja limitado a processos de autoaprendizagem, conforme identificado por Brites et al. (2024).

Gustavo, por exemplo, diz esforçar-se para não treinar os algoritmos das plataformas de forma estratégica:

Eu tento que não apareça só aquilo que tenho interesse, por exemplo, eu pesquisei algo sobre, sei lá, a guerra da Palestina que está a acontecer, vai me só aparecer conteúdo sobre isso. Se calhar, se eu não pesquisar já me aparece um pouco de tudo. (P1) (Gustavo, entrevista, 29, novembro, 2023)

Já no caso de Ana, a entrevistada admite fazê-lo, reconhecendo ao mesmo tempo que o faz sobretudo inconscientemente:

Se eu quero saber, por exemplo, quando foi mesmo o início da guerra da Palestina, eu queria imenso perceber o que é que estava a acontecer e queria perceber dinâmicas em Israel e na Palestina, queria ter estudado o contexto histórico, então carregava muito nessas coisas e enviava para amigos e isso é educar o algoritmo, é estimular o algoritmo para depois dar esse tipo de conteúdo. Mas acho que são poucas as vezes ou quase nenhuma das vezes em que eu faço intencionalmente. (P2) (Ana, entrevista, 29, novembro, 2023)

João, de modo diferente, admite que treina os algoritmos, mas nem sempre conscientemente ou propositadamente:

Então, às vezes, eu fico pensando nisso e falo: vou tentar curtir porque ele vai trazer mais isso. E aí, às vezes, eu me forço a curtir notícias só para ele me trazer mais. Só que aí tem alguns dias que eu simplesmente esqueço disso. (P3) (João, entrevista, 29, novembro, 2023)

Os relatos revelam, pois, sobretudo, resignação perante as lógicas de funcionamento das plataformas e da economia digital. Todavia, o modo como consomem informação não se esgota inteiramente na passividade. Impulsionado pelas práticas fomentadas por unidades curriculares da Licenciatura em Jornalismo e Comunicação, o grupo de estudantes manifesta uma atitude proativa na busca por informação noti-

ciosa junto das plataformas nativas dos chamados *legacy media* nacionais e na criação de hábitos de leitura de notícias como forma de preparação para as discussões em sala de aula. Abaixo, um relato destaca o papel do Departamento de Filosofia, Comunicação e Informação na manutenção desses hábitos, ao permitir o acesso a assinaturas de jornais:

Eu tenho uma unidade curricular que é a Produção Noticiosa e lá eu tenho um *quiz* que é para responder a um questionário sobre as notícias da atualidade. Ou seja, eu comecei o dia a ir logo ver no Diário de Notícias, no Público e no Expresso as notícias do dia, assim como ver também as capas das edições dos jornais do dia. (P4) (Clara, entrevista, 29, novembro, 2023)

A relevância atribuída ao contexto educativo formal e à instituição de ensino superior na promoção de literacia mediática contrasta com a ausência da identificação de outros agentes, para além da família, com ação neste domínio. Para a generalidade dos e das jovens, o primeiro contacto com as notícias ocorre no seio familiar e a partir, sobretudo, do hábito de ver televisão no horário das refeições. Como refere Maria:

Foi especialmente a minha avó paterna (...) Ela tinha o hábito de quando nós estávamos a almoçar, ela punha as notícias. (...) E lembro-me muito bem de o meu avô estar sentado no terraço dele com o jornal aberto a ver as notícias, e eu sempre tive um gosto e uma curiosidade pelo jornal impresso de chegar ao pé dele e fingir que sabia ler (...) E foi um hábito incutido em mim assim. (P5) (Maria, entrevista, 30, novembro, 2023)

Tal como outros estudos documentam (e.g. Edgerly et al., 2018), a família parece continuar a exercer uma importante influência na formação do hábito de jovens para consumir notícias, mesmo num ambiente mediático dominado por dispositivos móveis de uso individualizado. Os e as participantes não reconhecem a existência de qualquer iniciativa formal anterior ao contexto universitário voltada para a literacia mediática. Como sublinham Clara e Amanda:

Não havia nenhuma aula específica, por exemplo, de literacia mediática antes do ensino superior, nunca tinha tido nenhum contacto com literacia mediática. Acho que também eram mais, se calhar, até mais lições familiares que, às vezes, ganhava em casa e que, se calhar, ganhava um bocadinho mais de noção que devia ter este hábito para ver notícias. (P4) (Clara, entrevista, 29, novembro, 2023)

(...) nunca foi muito fomentada a [literacia mediática] nos meios escolares que frequentava, mas sempre fui muito atenta às notícias e tentar perceber... Pronto, de que maneira é que elas são selecionadas e por que é que elas chegam até nós. Mas nunca participei em nenhuma atividade de literacia mediática". (P6) (Amanda, entrevista, 30, novembro, 2023)

Estes dados dialogam com os resultados de Brites (2019) no âmbito da sua pesquisa sobre questões de jornalismo, participação e literacias críticas de pessoas jovens e adultas em Portugal. Segundo a autora, os e as participantes frequentemente

relatam uma autoaprendizagem, onde os conhecimentos são adquiridos de forma aleatória, através de experiências de trabalho, relações com amigos e familiares, ou pelo hábito de ver televisão.

Na ausência de contacto com programas dirigidos para o desenvolvimento de competências de literacia mediática, não são apenas os hábitos de consumo de notícias que ficam dependentes das condições discricionárias das trajetórias de vida dos e das jovens. É também a aquisição estruturada de conhecimentos sobre como aceder, analisar, avaliar e interagir nos e através dos diversos meios de comunicação disponíveis que parece iniciar-se tardiamente no percurso dos e das jovens participantes.

4.2 Análise e avaliação

A necessidade de possuir e aplicar competências de literacia mediática é mais evidente no contexto digital, devido não apenas à grande quantidade de informações disponíveis, que podem até se contradizer, mas também à dificuldade em distinguir entre fontes de informação profissionais e não profissionais (Swart, 2023). Nesse cenário, avaliar a confiabilidade das notícias tornou-se um desafio crescente. Para a generalidade dos e das estudantes do estudo, a análise e avaliação de notícias são, sobretudo, realizadas considerando tanto aspetos externos quanto internos ao conteúdo.

No que diz respeito aos aspetos externos, destacam a credibilidade do meio de comunicação. Para Ana (P2), por exemplo, é decisivo identificar se a informação provém de uma plataforma de um meio de comunicação social cuja marca é reconhecida, a exemplo de um jornal respeitado; já se é difícil estabelecer essa correspondência, afirma que nem sequer se preocupa em “ler aquilo com atenção”. Procurar plataformas consideradas “de confiança” (P3) é uma estratégia recorrente do grupo de entrevistados, estabelecendo uma relação profunda entre as habilidades para identificar órgãos de comunicação social profissionais e a garantia de acesso a notícias fiáveis, uma estratégia já identificada por investigações neste domínio (Pérez-Escoda et al., 2021; Silva et al. 2017; Swart, 2023).

Quanto aos aspetos internos ao conteúdo das notícias, estes dizem respeito ao formato, linguagem, tom e correção linguística, embora as percepções sobre o que inspira confiança variem ligeiramente. Se há quem, como João (P3), confie mais em vídeos por poderem oferecer “uma prova real”, um aspeto que acredita estar relacionado com o importante papel que se habituou a atribuir à televisão como fonte informativa, por tornar os factos visíveis. Já para Clara (P4), o facto de tratar-se de um vídeo não é uma garantia de autenticidade, até porque a própria televisão, ao “apelar visualmente” e ao transmitir “reiteradamente os mesmos conteúdos”, apresenta um “formato mais sensacionalista”, o que, acredita, está fortemente relacionado com uma menor fiabilidade.

Textos sensacionalistas e com erros ortográficos geralmente despertam desconfiança quanto à sua veracidade, como sugere também o depoimento de Maria:

Confio muito mais nas notícias do Público do que nas notícias do Correio da Manhã. Porque considero que, primeiramente, o Correio da Manhã é bastante sensacionalista e a forma como eles escrevem a notícia em si é sempre muito confusa, a gramá-

tica não está bem-posta, enquanto no Público a informação estava bem estruturada, eles têm várias informações sobre vários tópicos. (P5) (Maria, entrevista, 30, novembro, 2023)

Ao identificar que jovens estudantes dos Países Baixos frequentemente avaliam a confiabilidade de uma notícia com base na reputação do órgão de comunicação, no número de seguidores nas redes sociais e em aspetos da linguagem, como o tom e a ortografia, Swart (2023) considerou que essas avaliações são atalhos que exigem menos tempo e esforço, do que a verificação cruzada de órgãos de comunicação, que era ensinada na escola.

Os e as estudantes de Jornalismo e Comunicação da Universidade de Coimbra, como vimos, adotam esses “atalhos” nas avaliações rotineiras do consumo de notícias. No entanto, sobretudo para dar resposta a motivações específicas, tais como entender melhor um assunto e evitar notícias que possam ser distorcidas, os e as participantes utilizam estratégias de validação do conteúdo. Cinco estudantes mencionaram a comparação de notícias entre vários órgãos de comunicação como uma dessas estratégias. Os depoimentos de Gustavo e Maria ilustram essa prática:

Eu acho que, por exemplo, uma notícia que vai me parecer que não é imparcial, que está a escolher um lado, eu vou sempre comparar, ver noutros órgãos de comunicação e ver se dizem o mesmo, se acham o mesmo. (P1) (Gustavo, entrevista, 29, novembro, 2023)

(...) é mais quando não tem um contexto por detrás da notícia, quando é uma coisa (que) só põe a informação direta. Eu acho um bocadinho estranho e vou procurar noutros meios que tem a notícia escrita de forma diferente para compreender também o sítio onde li primeiro”. (P5) (Maria, entrevista, 30, novembro, 2023)

Outra estratégia citada, embora apenas pela estudante Amanda, é a verificação de factos por meio do Polígrafo, um jornal português especializado em *fact-checking*, que tem uma versão televisiva no canal SIC. Amanda acompanha o programa, no Jornal da Noite, ou acede diretamente ao site quando tem dúvidas sobre a veracidade de certos fatos.

Seja por meio da comparação entre órgãos de comunicação ou pelo acompanhamento de agências de *fact-checking*, as estratégias adotadas por esses e essas jovens na prática do consumo mediático são ferramentas importantes de análise e avaliação das notícias. Contudo, a exemplo do que documentaram Syam e Nurrami (2020), que também exploraram a literacia mediática de estudantes de ensino superior, as estratégias de comparação entre órgãos de comunicação estão limitadas a assuntos de interesse específico, o que pode resultar em vulnerabilidade diante de notícias falsas.

4.3 Partilha de opinião e ambiente seguro

A produção de conteúdos foi outra área das competências de literacia mediática investigada neste estudo. Hobbs et al. (2013) argumentam que, ao desenvolver competências neste âmbito, os e as jovens “ganham confiança no uso das suas

vozes para explorar a relação entre informação, conhecimento e poder” (p.232). De modo similar, Swart (2023) defende que a partilha e a discussão de notícias online, por exemplo, podem ajudar o público jovem a comparar pontos de vista e a analisar as suas próprias percepções em relação às notícias.

Em cursos de jornalismo, é habitual que o corpo discente seja incentivado a analisar as notícias e a debater sobre elas, capacitando-o para uma participação mais ativa no espaço público. No entanto, como foi possível observar pelas entrevistas, essa participação através da produção de conteúdos é limitada. Essa limitação decorre, em parte, da preocupação, demonstrada sobretudo pelas estudantes mulheres, de partilhar opiniões que não colham assentimento. Por esta razão, as estudantes preferem expressar-se em círculos fechados, entre amigos, evitando expor-se num ambiente de discussões inflamadas e expressando opiniões apenas em espaços considerados “seguros”. Como refere Clara:

As pessoas exaltam-se completamente com política no Twitter (...) também não faço questão, mas, se calhar, tipo, às vezes, queria comentar alguma coisa, mas acabei por não comentar por receio daquilo que as pessoas podiam dizer. Então, se calhar, preferi guardar a opinião para mim (...) também para evitar uma situação mais desagradável. (P4) (Clara, entrevista, 29, novembro, 2023)

Esta conduta destaca a influência prejudicial da lógica da “bolha de filtro” (Pariser, 2014), que está relacionada com a personalização dos conteúdos filtrados pelas plataformas, afetando também a criação de conteúdos. Além de evitar comentários com receio da rejeição das suas opiniões, as entrevistadas mencionam restringir a audiência dos seus conteúdos para garantir a comunicação apenas entre pessoas que partilham as mesmas ideias e interesses similares, criando bolhas seguras, mas que inibem o debate de ideias divergentes. Essa dinâmica perturba fortemente a esfera pública, uma vez que o debate, idealmente aberto à diversidade, passa a ocorrer em espaços fechados, nos quais os argumentos são filtrados conforme posições pré-definidas (Murdock, 2018).

Diferentemente, os jovens homens participantes dizem manter as suas redes sociais abertas e considerar importante que as suas opiniões sejam conhecidas. Como diz João:

Tudo no meu Twitter é aberto exatamente porque eu quero que minha opinião chegue em mais pessoas, sabe? Eu quero que, por exemplo, as coisas que eu escrevo jornalisticamente cheguem em mais pessoas para a pessoa falar: óh, que legal, pá, esse cara é inteligente (...). (P3) (João, entrevista, 29, novembro, 2023)

Ainda assim, a participação dos e das estudantes de Jornalismo e Comunicação da Universidade de Coimbra nas redes sociais tende, sobretudo, a traduzir-se em condutas limitadas, aprovando, através do botão de “like” ou partilhando notícias. Alguns entrevistados descrevem o uso do botão do “like” como algo automático, que não implica uma atenção significativa. Já as partilhas parecem surgir como alternativas quando percebem que uma notícia é particularmente relevante ou desejam manifestar uma posição específica. De acordo com a generalidade dos participantes, os

stories do Instagram são o local preferido para isso, pois têm duração de 24 horas e permitem definir quais pessoas terão acesso ao conteúdo. A estratégia também foi identificada por Swart (2023) como uma maneira de mitigar as tensões entre privacidade e expressão.

O baixo envolvimento com as notícias, mais especificamente com a partilha e a criação de novas mensagens, também foi observado em públicos mais amplos. Segundo Newman et al (2023), menos pessoas participam atualmente de notícias online do que no passado recente. De 96 mil pessoas em 46 países, apenas 22% participam ativamente publicando e comentando, 31% reagem dando “likes” e partilhando, enquanto 47% apenas consomem. A queda na participação, segundo o estudo, pode ser atribuída a mudanças no papel das notícias nas redes sociais, aumento do uso de aplicativos de mensagens privadas e ao ambiente tóxico nas redes sociais.

5. Conclusão

A presente pesquisa, envolvendo seis estudantes de Jornalismo e Comunicação na Universidade de Coimbra, foi conduzida através de uma abordagem exploratória qualitativa para compreender como jovens aspirantes a jornalistas aplicam as competências de literacia mediática no consumo de notícias. O foco esteve nas práticas empregadas para garantir a obtenção de informações de qualidade. Para alcançar esses objetivos, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com estudantes de segundo e terceiro anos, com idades entre 19 e 20 anos. O material transcrito foi submetido a uma análise temática, seguindo a abordagem de Braun e Clarke (2019), complementada por orientações adicionais de Souza (2019). A análise revelou três conjuntos de temas que permitem uma avaliação abrangente das habilidades de literacia mediática, como acesso, análise e avaliação, bem como a criação de mensagens por parte de futuros profissionais da comunicação.

No primeiro grupo temático, denominado “acesso, consumo passivo e consumo ativo”, identificou-se que a rotina dos e das estudantes incorpora as redes sociais como um ponto de acesso importante à informação. No entanto, isso não ocorre à custa da visita diária a websites dos órgãos de comunicação, uma prática fomentada em disciplinas do curso que promovem debates sobre produção e seleção noticiosa. Adicionalmente, a assinatura gratuita do jornal *Público*, oferecida aos e às estudantes, atua como um incentivo ao consumo de notícias. O primeiro estímulo, no entanto, não veio de ambientes formais e remonta à influência da família, que cultivava o hábito de assistir ao telejornal durante as refeições. Nas redes sociais, uma estratégia utilizada para exercer minimamente um controle na informação distribuída pela lógica dos algoritmos envolve interações conscientes, como dar “like” em determinados conteúdos. Contudo, observou-se que essa estratégia demanda um esforço que é abandonado na prática cotidiana.

No segundo conjunto de temas, intitulado “análise e avaliação”, foi demonstrado que, de maneira geral, os e as participantes analisam e avaliam a fiabilidade das notícias considerando aspetos externos (credibilidade dos órgãos de comunicação) e internos (formato e estilo da linguagem, como tom e ortografia) ao conteúdo. Para a maioria, a credibilidade de um órgão é o principal preditor de confiança em uma

notícia. Segundo Swart (2023), essa avaliação, baseada nesses critérios, é um “atalho” na validação do conteúdo, pois exige menos tempo e esforço dos e das jovens. No entanto, os e as estudantes de Jornalismo e Comunicação da Universidade de Coimbra não se limitam a esses atalhos. Quando buscam mais contexto ou duvidam da veracidade de uma informação, adotam estratégias diversas como a comparação de notícias entre os diferentes órgãos de comunicação e a verificação por meio de agências de *fact-checking*.

O terceiro e último grupo temático, nomeado por “partilha de opinião e ambiente seguro”, revelou como a criação de conteúdo, uma das competências de literacia mediática, é comprometida no ambiente online. Embora as redes sociais ofereçam uma plataforma para a expressão da audiência, observa-se que os e as estudantes, em geral, tendem a limitar-se à leitura e ao “like” nos conteúdos. Essa limitação decorre do receio em relação à receção das suas opiniões e ao ambiente muitas vezes hostil das redes sociais. Para mitigar esse efeito, como também já foi observado por Swart (2023), em geral, os e as participantes da pesquisa optam por partilhar conteúdos e fazer comentários nos *stories* do Instagram, aproveitando a capacidade de selecionar os destinatários da mensagem e o fato de que o conteúdo desaparece em 24 horas.

É importante ressaltar que as mulheres entrevistadas demonstraram uma preocupação maior em se envolver com notícias, preferindo partilhar a sua opinião em espaços que consideram seguros. Em contraste, os homens participantes mostraram-se mais abertos a opinar, seja pela importância de partilhar ideias com seguidores ou pelo desejo de alcançar um público mais amplo.

Relevante é também que, parte dos e das estudantes de Jornalismo, a aplicabilidade das competências de literacia mediática centra-se, principalmente, no acesso, na análise e na avaliação do conteúdo e não na criação ou produção de mensagens, área mais comprometida, não devido à falta de competências, mas devido a precauções relacionadas à receção negativa das suas opiniões no ambiente online.

Fica também evidente que o currículo de cursos de comunicação contribui para o desenvolvimento de competências de literacia mediática, capacitando os e as estudantes a participar de maneira mais eficaz na esfera pública e, consequentemente, contribuindo para o ambiente democrático. Recomenda-se, portanto, o reforço da educação mediática nos currículos universitários, em linha com as sugestões de Pérez-Escoda et al. (2021) e Syam e Nurrahmi (2020), com enfoque em ações que permitam a sua efetiva aplicação na vida quotidiana.

Baseados numa amostra de seis estudantes, exclusivamente da Licenciatura em Jornalismo e Comunicação da Universidade de Coimbra, os resultados deste estudo exploratório e qualitativo devem ser naturalmente interpretados com cautela. O número limitado de participantes e a sua proveniência contingente afetam a diversidade de experiências e de opiniões, que são ainda circunscritas do ponto de vista espacial e temporal. Todavia, consideramos que a partir dele podemos lançar sobre as práticas de literacia mediática no consumo de notícias por aspirantes a jornalistas uma nova luz, centrada não tanto no que os e as jovens dominam, e, sim, nas circunstâncias em que o conhecimento adquirido é aplicado.

Estudos futuros poderão ampliar e diversificar os grupos de participantes, incluindo oriundos de outros campos além da comunicação e do jornalismo, a fim de enriquecer a compreensão das práticas de literacia mediática em diferentes contextos. Este é o

objetivo que será perseguido no desenvolvimento da tese de doutoramento da primeira autora deste estudo exploratório, cujos resultados, não sendo definitivos, permitem orientar a estratégia de investigação. Além disso, uma vez que as competências de literacia mediática estão constantemente em evolução, é premente desenvolver estudos qualitativos longitudinais para melhor capturar as mudanças ao longo do tempo.

Referências

- Aufderheide, P. (1993). *Media literacy: A report of the National Leadership Conference on Media Literacy, The Aspen Institute Wye Center, Queenstown, Maryland, December 7 - 9, 1992*. Aspen Inst. <https://eric.ed.gov/?id=ED365294>
- Braun, V., & Clarke, V. (2019). Reflecting on reflexive thematic analysis. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health, 11*(4), 589–597. <https://doi.org/10.1080/2159676X.2019.1628806>
- Brites, M. J. (2019). Autoaprendizagem sobre jornalismo, até quando? Em J. Brites, I. Amaral, & M. T. da Silva (Eds.), *Literacias cívicas e críticas: Refletir e praticar* (pp. 17–30). CECS. https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/62811/1/2019_Brites_Amaral_Silva_literaciascriticasecivicas.pdf
- Brites, M. J., Castro, T. S., Müller, M. S., & Maneta, M. (2024). Young People Learning About Algorithms: Five Profiles Spanning From Ineptitude to Enchantment. *Media and Communication, 12*, Article 8272. <https://doi.org/10.17645/mac.8272>
- Broussard, M., Diakopoulos, N., Guzman, A. L., Abebe, R., Dupagne, M., & Chuan, C.-H. (2019). Artificial Intelligence and Journalism. *Journalism & Mass Communication Quarterly, 96*(3), 673–695. <https://doi.org/10.1177/1077699019859901>
- Diakopoulos, N. (2014). Algorithmic Accountability: Journalistic investigation of computational power structures. *Digital Journalism, 3*(3), 398–415. <https://doi.org/10.1080/21670811.2014.976411>
- Edgerly, S., Thorson, K., Thorson, E., Vraga, E. K., & Bode, L. (2018). Do parents still model news consumption? Socializing news use among adolescents in a multi-device world. *New Media & Society, 20*(4), 1263–1281. <https://doi.org/10.1177/1461444816688451>
- Frau-Meigs, D. (2006). *Media education: A kit for teachers, students, parents and professionals 2006*. UNESCO.
- Frau-Meigs, D. (2023). *Media and information literacy*. UNESCO. <https://doi.org/10.54676/UYKM6672>
- Habermas, J. (2008). Comunicação política na sociedade mediática: o impacto da teoria normativa na pesquisa empírica. *Libero, (21)*, 9–21. <https://seer.casperlibero.edu.br/index.php/libero/article/view/592>
- Hobbs, R. (1998). The seven great debates in the media literacy movement. *Journal of Communication, 48*(1), 16–32. <https://doi.org/10.1111/j.1460-2466.1998.tb02734.x>
- Hobbs, R. (2010). *Digital and media literacy: A plan of action : a white paper on the digital and media literacy recommendations of the Knight Commission on the information needs of communities in a democracy*. Aspen Institute.
- Hobbs, R., Donnelly, K., Friesem, J., & Moen, M. (2013). Learning to engage: How positive attitudes about the news, media literacy, and video production contribute to adolescent civic engagement. *Educational Media International, 50*(4), 231–246. <https://doi.org/10.1080/09523987.2013.862364>

- Ikram, M., & Hameedur Rahman, B. (2023). Beyond Media Education: Assessing News Media Literacy in Media Students of Public and Private Universities in Pakistan. *Media Literacy and Academic Research*, 6(1), 70–90. <https://doi.org/10.34135/mlar-23-01-05>
- Ksiazek, T. B., Malthouse, E. C., & Webster, J. G. (2010). News-seekers and Avoiders: Exploring Patterns of Total News Consumption Across Media and the Relationship to Civic Participation. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 54(4), 551–568. <https://doi.org/10.1080/08838151.2010.519808>
- Livingstone, S. (2004). Media Literacy and the Challenge of New Information and Communication Technologies. *The Communication Review*, 7(1), 3–14. <https://doi.org/10.1080/10714420490280152>
- McWhorter, C. (2019). News Media Literacy: Effects of Consumption. *International Journal of Communication*, 13, 4838–4856. <https://ijoc.org/index.php/ijoc/article/view/10258>
- Mihailidis, P. (2018). Civic media literacies: Re-Imagining engagement for civic intentionality. *Learning, Media and Technology*, 43(2), 152–164. <https://doi.org/10.1080/17439884.2018.1428623>
- Murdock, G. (2018). Refeudalização revisitada: A destruição da democracia deliberativa. *MATRIZES*, 12(2), 13–31. <https://doi.org/10.11606/issn.1982-8160.v12i2p13-31>
- Newman, N., Fletcher, R., Schulz, A., Andi, S., & Nielsen, R. (2020). *Reuters Institute Digital News Report 2020*. https://reutersinstitute.politics.ox.ac.uk/sites/default/files/2020-06/DNR_2020_FINAL.pdf
- Newman, N., Fletcher, R., Eddy, K., Robertson, C. T., & Nielsen, R. K. (2023). *Reuters Institute Digital News Report 2023*. https://reutersinstitute.politics.ox.ac.uk/sites/default/files/2023-06/Digital_News_Report_2023.pdf
- Newman, N., Fletcher, R., Robertson, C.T., Arguedas, A. R., & Nielsen, R. K. (2024). *Reuters Institute Digital News Report 2024*. https://reutersinstitute.politics.ox.ac.uk/sites/default/files/2024-06/RISJ_DNR_2024_Digital_v10%20lr.pdf
- Pariser, E. (2014). *The filter bubble: How the new personalized web is changing what we read and how we think*. Penguin Books.
- Pérez-Escoda, A., Pedrero-Esteban, L. M., Rubio-Romero, J., & Jiménez-Narros, C. (2021). Fake News Reaching Young People on Social Networks: Distrust Challenging Media Literacy. *Publications*, 9(2), Article 24. <https://doi.org/10.3390/publications9020024>
- Potter, W. J. (2004). *Theory of media literacy: A cognitive approach*. SAGE Publications.
- Potter, W. J. (2022). Analysis of definitions of media literacy. *Journal of Media Literacy Education*, 14(2), 27–43. <https://doi.org/10.23860/JMLE-2022-14-2-3>
- Samy-Tayie, S., Tejedor, S., & Pulido, C. (2023). News literacy and online news between Egyptian and Spanish youth: Fake news, hate speech and trust in the media. *Comunicar*, 31(74), 73–87. <https://doi.org/10.3916/C74-2023-06>
- Silva, M. T. D., Figueiras, R., Brites, M. J., Amaral, I., Marôpo, L., Santos, S. C., Jerónimo, P., Santo, P. E., & Pacheco, L. (2017). Audiências e cross-media: Estudo de padrões de consumo de notícias em Portugal. *Estudos em Comunicação*, (25), 177–199. <https://doi.org/10.20287/ec.n25.v1.a11>
- Silveira, P. (2020). Fake news consumption through social media platforms and the need for media literacy skills: a real challenge for z generation. *INTED2020 Proceedings* (pp. 3830–3838). <https://doi.org/10.21125/inted.2020.1063>
- Syam, H. M., & Nurrahmi, F. (2020). “I Don’t Know If It Is Fake or Real News” How Little Indonesian University Students Understand Social Media Literacy. *Jurnal Komunikasi: Malaysian Journal of Communication*, 36(2), 92–105. <https://doi.org/10.17576/JKMJC-2020-3602-06>

- Souza, L. K. (2019). Pesquisa com análise qualitativa de dados: Conhecendo a Análise Temática. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 71(2), 51–67. <https://dx.doi.org/10.36482/1809-5267.ARBP2019v71i2p.51-67>
- Swart, J. (2023). Tactics of news literacy: How young people access, evaluate, and engage with news on social media. *New Media & Society*, 25(3), 505–521. <https://doi.org/10.1177/14614448211011447>
- Suminas, A., & Jastramskis, D. (2020). The importance of media literacy education: How Lithuanian students evaluate online news content credibility. *Central European Journal of Communication*, 13(2), 230–248. [https://doi.org/10.19195/1899-5101.13.2\(26\).5](https://doi.org/10.19195/1899-5101.13.2(26).5)
- Vraga, E. K., Tully, M., Maksl, A., Craft, S., & Ashley, S. (2021). Theorizing News Literacy Behaviors. *Communication Theory*, 31(1), 1–21. <https://doi.org/10.1093/ct/qtaa005>
- Usman, B., Eric Msughter, A., & Olaitan Ridwanullah, A. (2022). Social media literacy: Fake news consumption and perception of COVID-19 in Nigeria. *Cogent Arts & Humanities*, 9(1), Article 2138011. <https://doi.org/10.1080/23311983.2022.2138011>
- UNESCO. (1982). Grünwald Declaration on Media Education. <https://milobs.pt/wp-content/uploads/2018/06/The-Gr%C3%BCnwald-Declaration-on-Media-Education.pdf>

Conflicto de intereses | Conflict of interest

Os autores não têm conflitos de interesses a declarar.
The authors have no conflicts of interest to declare.

Notas biográficas | Biographical notes

Cleisyane Lopes Quintino é doutoranda em Ciências da Comunicação na Universidade de Coimbra. É mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Comunicação da Universidade de Brasília, com especialização na linha de pesquisa Poder e Processos Comunicacionais (2021). Graduada em Comunicação Social/Jornalismo pela Universidade Federal do Ceará (2011). Desde 2016, é técnico-administrativa da Universidade de Brasília, atuando na UnBTV, onde produz reportagens de divulgação científica, entrevistas e minidocumentários.

ORCID iD: 0000-0002-8817-9142

Ciência ID: 4810-370F-324F

Morada: Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra

Largo Porta Férrea, 3000-370, Coimbra

Rita Basílio de Simões. Professora auxiliar da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra. Doutorada em Ciências da Comunicação, o seu trabalho tem cruzado a investigação do jornalismo e dos média digitais e os estudos feministas em comunicação. Investigadora integrada do Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra (CES), coordena, desde 2019, o Grupo de Trabalho em Género e Sexualidades da Associação Portuguesa de Ciências da Comunicação e a participação portuguesa no *Global Media Monitoring Project*.

ORCID iD: 0000-0001-6356-6042

Ciência ID: 0F1D-84D6-06AD

Morada: Universidade de Coimbra, Faculdade de Letras, Departamento de Filosofia, Comunicação e Informação.

Largo da Porta Férrea, 3004-530, Coimbra, Portugal

Como citar | How to cite [APA 7^a edition]

Quintino, C.L., & Simões, R. B. (2024). A Literacia Mediática na Prática do Consumo Noticioso de Jovens: Um Estudo Exploratório com Estudantes de Jornalismo e Comunicação da Universidade de Coimbra. *Media & Jornalismo*, 24(45), Article 4507.
https://doi.org/10.14195/2183-5462_45_7

Este trabalho está licenciado com uma Licença Creative Commons - Atribuição-Não Comercial 4.0 Internacional.

This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License