

Revista mídia e cotidiano

Mídia, Educação e Democracia: diálogos
e desafios em tempos de crise



míDiA
eCOti
DiAno

Volume 13 | número 3 | dezembro de 2019
ISSN 2178-602X



Revista Mídia e Cotidiano

ISSN: 2178-602X

Universidade Federal Fluminense

Revista do Programa de Pós-Graduação em Mídia e Cotidiano

Revista Mídia e Cotidiano, Niterói-RJ, v. 13, n. 3, set./dez. 2019.

Expediente

Equipe Editorial

EDITORAS

- Andrea MEDRADO, Universidade Federal Fluminense – UFF, Brasil
- Denise TAVARES, Universidade Federal Fluminense – UFF, Brasil
- Isabella REGA, Bournemouth University, Reino Unido

EDITORAS DA SEÇÃO TEMÁTICA

- Carla BAIENSE, Universidade Federal Fluminense – UFF, Brasil
- Gabriela BORGES, Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF, Brasil

EDITOR ASSISTENTE

- Davi REBOUÇAS – Universidade Federal Fluminense – UFF, Brasil

REVISORES

- Domingos Alves de ALMEIDA – Universidade Federal Fluminense – UFF, Brasil
- Letycia Gomes NASCIMENTO – Universidade Federal Fluminense – UFF, Brasil
- Pedro Henrique Conceição dos SANTOS – Universidade Federal Fluminense – UFF, Brasil

CAPA

- Denise TAVARES, Universidade Federal Fluminense - UFF, Brasil
(com projeto gráfico de Vitor Silva CHAGAS e fotografia de Andrea MEDRADO -
Universidade Federal Fluminense – UFF, Brasil)

Conselho Científico

- Aimée Vega-Montiel, Universidad Nacional Autónoma de México - UNAM, México
- Ana Carolina Rocha Pessoa Temer, Universidade Federal de Goiás - UFGO, Brasil
- Carlos Alberto Zanotti, Pontifícia Universidade Católica de Campinas - PUC-Campinas, Brasil
- Christina Ferraz Musse, Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF, Brasil
- Cristiane Freitas Gutfreind, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil
- Clementina Galera Casquet, Universidad de Extremadura, Espanha
- Dênis de Moraes, Universidade Federal Fluminense - UFF, Brasil
- Denise da Costa Oliveira Siqueira, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil
- Edson Dalmonde, Universidade Federal da Bahia - UFBA, Brasil

- Francisco Karam, Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, Brasil
- Gabriela Borges Martins Caravela, Universidade Federal de Juiz de Fora, Brasil
- Gabriel Kaplún, Universidad de la República Uruguay, Uruguai
- Helena Sousa, Universidade do Minho, Portugal
- Joseph Straubhaar, University of Texas at Austin, Estados Unidos da América do Norte
- Katia Lerner, Fundação Oswaldo Cruz, Brasil
- Liriam Sponholz, Department of Media and Communication, Alemanha
- Lucília de S. Romão, Universidade de São Paulo - USP, Brasil
- Luis Albornoz, Universidad Carlos III de Madrid, Espanha
- Marcius Freire, Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP, Brasil
- Marcos Palácio, Universidade da Beira Interior - UBI, Portugal
- Maria Aparecida Baccega, Escola Superior de Propaganda e Marketing - ESPM, Brasil
- Marta Martín Llaguno, Universidad de Alicante - UA, Espanha
- Massimo Canevacci, Università degli Studi di Roma La Sapienza, Itália
- Mauricio Ribeiro da Silva, Universidade Paulista - UNIP/SP, Brasil
- Muniz Sodré, Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ, Brasil
- Nelson Zagalo, Universidade de Aveiro, Portugal
- Nilda A. Jacks, Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, Brasil
- Nísia Martins do Rosário, Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRS, Brasil
- Raquel Paiva, Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ, Brasil
- Salvatore Scifo, Bournemouth University, Reino Unido
- Tanja Dreher, University of New South Wales, Sydney, Austrália

Data da Publicação: 5 de dezembro de 2019

www.ppgmidiaecotidiano.uff.br
revistappgmceditores@vm.uff.br
revistamidiacotidianouff@gmail.com

Sumário

EDITORIAL – Mídia, educação e democracia: diálogos e desafios em tempos de crise - <i>Carla Baiense e Gabriela Borges</i>	1
Análise crítica de produtos midiáticos: experiência de extensão universitária em escolas públicas de Porto Alegre - <i>Isaura Generoso Mourão, Bruno Garcia Vinhola, Nicole Morás, Jean Felipe Rossato e Ana Javes Luz</i>	6
Geradores sensíveis, relações interpessoais e democracia: experiências de cinema com adolescentes no sistema socioeducativo - <i>Júlio Figueroa e Luciana Oliveira</i>	24
Saberes necessários da educação midiática na era da desinformação - <i>Egle Müller Spinelli e Jéssica de Almeida Santos</i>	45
Educação midiática para notícias: histórico e mapeamento de iniciativas para combater a desinformação por meio da educação - <i>Mônica Chaves e Luísa Melo</i>	62
Crise epistemológica e teorias da conspiração: o discurso anti-ciência do canal “professor terra plana” - <i>Afonso de Albuquerque e Rodrigo Quinan</i>	83
Produção de audiodocumentário em práticas de Educação pela Comunicação: empoderamento comunicativo e responsabilidade social - <i>João Djane Assunção da Silva e Nilvania dos Santos Silva</i>	105
Contos à margem: letramentos de sobrevivência e midiativismo nas favelas do Rio de Janeiro - <i>Márcia Neme Buzalaf</i>	121
Excesso e positividade na constituição do sujeito: uma reflexão sobre aplicativos de relacionamento - <i>Eliane Righi de Andrade e Tarcisio Torres Silva</i>	141
A credibilidade jornalística como crítica à “cultura da desinformação”: uma contribuição ao debate sobre <i>fake news</i> - <i>Leonel de Aguiar e Luciana de Alcantara Roxo</i>	162
Videoativismo: revisión conceptual y práctica del fenómeno - <i>Ana Lúcia de Souza</i>	187
<i>Aedes aegypti</i> na rede: uma análise das estratégias de combate ao mosquito pelos sites do Ministério da Saúde - <i>Kristianne Maia Moreira, Cláudio Márcio Magalhães, Cláudia Chaves Fonseca e Victor Alevs de Almeida Soares</i>	206
Guerra e amizade: o movimento pendular bala-buzio no curta-metragem de José Luiz Sol de Carvalho - <i>Anna Paula Soares Lemos e Joaquim Humberto Coelho de Oliveira</i>	230
RESENHA – Que Emoção! Que Emoção? - <i>Max Milliano Melo</i>	246

Mídia, educação e democracia: diálogos e desafios em tempos de crise***Media, education and democracy: dialogues and challenges in crisis times***Carla BAIENSE¹ e Gabriela BORGES²

Os estudos sobre mídia e educação têm início nos anos 1980 a partir das iniciativas da Unesco, em especial a Declaração de Grunwald, escrita durante o *International Symposium on Media Education*, realizado em 1982 na República Federal da Alemanha, quando se reconheceu o impacto das mensagens midiáticas na sociedade e a importância da educação para as mídias. Desde então, o foco tem sido no estímulo às ações de formação que capacitem os sujeitos a compreenderem criticamente as mensagens midiáticas que recebem no dia a dia. Com o desenvolvimento da tecnologia e o crescimento da cultura participativa no início do século XXI, todo o esforço empreendido pelo campo da mídia-educação está relacionado com o empoderamento dos cidadãos. É importante que percebam de modo crítico as mensagens que recebem, refletindo sobre a circulação e o compartilhamento de conteúdos que têm impactos sociais e culturais; mas também compreendam como este consumo se reflete na produção criativa de mensagens textuais, imagéticas e audiovisuais que constantemente veiculam e compartilham em sites, blogs e redes sociais digitais.

A importância da educação para e pelas mídias está assim relacionada com o exercício da cidadania, no sentido em que os cidadãos, ao estarem bem informados, saberem distinguir a veracidade das notícias que recebem, acessarem sites e conteúdos fidedignos e/ou saberem gerir a sua privacidade online poderão atuar e intervir ativamente na sociedade em que vivem. Ao estar alfabetizado midiaticamente, o sujeito poderá

¹ Professora do Programa de Pós-Graduação em Mídia e Cotidiano da Universidade Federal Fluminense.
E-mail: carlabaienses@yahoo.com.br

² Professora do Programa de Pós-Graduação em Comunicação da Universidade Federal de Juiz de Fora.
Email: gabriela.borges@ufjf.edu.br

contribuir na construção de uma sociedade mais justa e democrática, que respeita a diferença.

Em tempos de crise do capitalismo, em que os estados democráticos estão sendo colocados à prova e os governos autoritários estão crescendo em diferentes partes do mundo, a promoção da literacia midiática (*media literacy*) é essencial para que os cidadãos possam compreender os diferentes vieses ideológicos das mensagens que recebem; a força e o potencial das campanhas de desinformação e o usufruto do direito à liberdade de expressão e informação a fim de que possam ser consumidores sensatos e produtores de informação acurada. Porém, os desafios são muitos, uma vez que o volume de informação que circula é vertiginoso e o processo de ensino-aprendizagem muitas vezes não consegue acompanhar a velocidade da produção e disseminação dos conteúdos pelas mídias contemporâneas.

Para refletir sobre os desafios e os diálogos possíveis entre mídia, educação e democracia, este dossiê traz experiências de trabalhos realizados no terreno, em escolas e outros espaços, além de reflexões sobre produções midiáticas na internet e uma proposta de desenvolvimento de política pública nesta área.

Abrimos o dossiê com o artigo “Análise crítica de produtos midiáticos: experiência de extensão universitária em escolas públicas de Porto Alegre”, em que os pesquisadores Ana Javes Luz, Bruno Garcia, Nicole Morás, Isaura Mourão e Jean Felipe Rossato compartilham a experiência do Grupo de Pesquisa em Comunicação Organizacional, Cultura e Relações de Poder (GCCOP/UFGRS) no desenvolvimento de oficinas junto a jovens e adolescentes do Ensino Médio da cidade. A partir do relato, os autores produzem uma reflexão a respeito do papel da extensão universitária na construção de processos de análise que contemplem as gramáticas, enquadramentos e representações midiáticas e sua relação com a construção da realidade social.

Fora da escola, mas ainda entre os jovens, Luciana Oliveira e Júlio Figueroa discorrem no artigo “Geradores sensíveis, relações interpessoais e democracia: experiências de cinema com adolescentes no sistema socioeducativo” sobre como o dispositivo possibilita outras formas de enunciação para os que foram colocados à margem da sociedade. Guiados pela noção dialógica de Paulo Freire (2003; 2008), os autores revelam sua experiência com a utilização de rodas de conversas e exercícios

audiovisuais como formas de socioeducar os jovens que caíram na malha do sistema judicial.

Considerando a criação do campo jornalístico-midiático em Língua Portuguesa da nova Base Nacional Curricular Comum (BNCC), o artigo “Saberes necessários da educação midiática na era da desinformação”, das autoras Egle Müller Spinelli e Jéssica de Almeida Santos, propõe uma reflexão sobre os desafios que o país enfrentará para garantir o desenvolvimento destas competências entre os estudantes. Traz, ainda, uma análise das estratégias adotadas em Portugal como parâmetro para desenvolvimento de políticas públicas nesta área.

Mônica Chaves e Luísa Melo seguem discutindo o papel da alfabetização ou educação midiática num cenário de desordem da informação. O Artigo “Educação midiática para notícias: histórico e mapeamento de iniciativas para combater a desinformação por meio da educação” recupera, ainda, as iniciativas desenvolvidas nos últimos 90 anos, nos Estados Unidos, e um breve mapeamento de ações feitas no Brasil neste sentido. Por fim, apresenta os principais achados de uma pesquisa tipo *survey* realizada com professores/as de educação básica no país.

A onda de desinformação e a perda de antigas referências narrativas estão presentes no artigo “Crise epistemológica e teorias da conspiração: o discurso anti-ciência do canal ‘Professor Terra Plana’”. Afonso de Albuquerque e Rodrigo Quinan analisam, a partir da plataforma YouTube, a visibilidade que teorias conspiratórias adquirem dentro do atual cenário midiático. Para além do desafio inédito que se apresenta à sociedade, de modo geral e, à universidade, em particular, os pesquisadores chamam atenção para a relação que a popularidade de tais teorias tem com uma crise epistemológica mais ampla, que abala os alicerces institucionais e ameaça a democracia.

As possibilidades de utilização do audiodocumentário para uma educação emancipadora é o tema do artigo de João Djane Assunção da Silva e Nilvania dos Santos Silva. “Produção de audiodocumentário em práticas de educação pela comunicação: empoderamento comunicativo e responsabilidade social” defende que as características do formato podem favorecer os processos de ensino e aprendizagem por meio de uma interação sensorial, ao mesmo tempo em que oferecem possibilidades para o engajamento de grupos minoritários e/ou marginalizados.

O empoderamento de grupos subalternizados também perpassa as discussões de Márcia Neme Buzalaf, no artigo “Contos à margem: letramentos de sobrevivência e midiativismo nas favelas do Rio de Janeiro”. A partir da premissa de que as narrativas da mídia mainstream legitimam a violência contra os moradores de favelas, a autora vai refletir sobre como a apropriação das redes sociais por estes mesmos moradores se constitui como estratégia de sobrevivência em seus territórios.

Já a Seção Livre desta edição da Revista Mídia e Cotidiano, a última de 2019, inicia com o artigo “Excesso e positividade na constituição do sujeito: uma reflexão sobre aplicativos de relacionamento”, que discute algumas formas da constituição do sujeito contemporâneo, a partir de uma perspectiva psicanalítica. A abordagem desdobra-se com o foco no Tinder, um dos aplicativos mais acessados no momento, por quem busca relacionamentos amorosos. O recorte, que implica em uma breve análise qualitativa dos perfis que acionam este aplicativo, incorpora o diagnóstico do excesso de ofertas e informações atuais sobre o sujeito, em um cenário, portanto, altamente midiaticado, o que, na visão dos autores Eliane Righi de Andrade e Tarcisio Torres Silva, precisa ser considerado quando se investiga a constituição psíquica do sujeito na contemporaneidade.

No artigo seguinte, de autoria de Leonel Azevedo de Aguiar e Luciana de Alcantara Roxo, intitulado “A credibilidade jornalística como crítica à ‘cultura da desinformação’: uma contribuição ao debate sobre *fake news*”, o foco, de certo modo, continua sobre o impacto e desafios que as mídias digitais têm provocado na configuração social. Aqui, as discussões envolvem um dos aspectos constitutivos e legitimadores do papel do Jornalismo na sociedade: a credibilidade. Isto é, as óbvias (hoje) distorções que a recorrência ao *fake news* trazem ao campo da informação e comunicação, carregam em seu bojo não só uma “cultura da desinformação” (conforme os autores), como incluem neste percurso a desqualificação do Jornalismo, algo que deve ser discutido em profundidade e sobre vários ângulos (e, quiçá, revertido).

A disposição ao questionamento dos caminhos da comunicação e informação estruturam o próximo texto da Seção Livre, de autoria de Ana Lúcia Nunes de Souza, cujo título é “Videoativismo: revisión conceptual y práctica del fenómeno”. No artigo, a autora apresenta uma revisão conceitual e também um panorama das diversas formas de videoativismo, pautadas, em especial, por suas práticas em cenários politicamente

tensionados, confirmando amplas e substantivas variações dessas ações constituídas a partir da disposição à luta política. E, visando contribuir com discussões ainda mais próximas ao cotidiano do videoativismo, oferece uma investigação participativa desenvolvida no Rio de Janeiro, reconhecendo que o investimento nesta produção audiovisual tão delimitada por seus pressupostos de enfrentamento, resulta em uma das opções mais férteis e acionadas pelos atuais movimentos sociais.

Das lutas da sociedade civil às institucionais, aquelas que hoje, infelizmente, encontram-se fragilizadas pelo afrouxamento (digamos assim) das políticas públicas construídas com muitos embates e participações populares nos últimos anos no Brasil. Por isso mesmo, é fundamental acompanharmos a atuação dos governos, em especial na sensível e necessária área da Saúde. É o que fazem Kristianne Maia Moreira, Cláudio Márcio Magalhães, Cláudia Chaves Fonseca e Victor Aleves de Almeida Soares que focam nos posicionamentos na internet do Ministério da Saúde na campanha de combate ao mosquito *Aedes aegypti*. O estudo é comparativo com a literatura e os resultados dessa metodologia de análise apontam para uma necessária revisão da estratégia de comunicação do Ministério.

E, finalmente, fechando a Seção, apresentamos o artigo “Guerra e amizade: o movimento pendular bala-búzio no curta metragem de José Luiz Sol de Varvalho, de autoria de Anna Paula Soares Lemos e Joaquim Humberto Coelho de Oliveira. O artigo se debruça sobre o filme do cineasta moçambicano, observando, em especial, como “as transfigurações movidas pelo princípio da guerra deslocam o cenário do local e do tempo históricos e o transportam para o comum das experiências humanas”. Tal diagnóstico tece, alinhado a outras percepções potentes sobre o filme e os embaralhamentos sócio-culturais que este promove, um horizonte que revela o aprisionamento em um presente que não se esgota, impedindo, assim, de um futuro existir. Um paralelo que, sabemos, pode ser facilmente acionado quando pensamos no Brasil atual.

Boa leitura a todos!

Carla Baiense e Gabriela Borges (Editoras da Seção Temática)
Andrea Medrado, Denise Tavares e Isabella Rega (Editoras-chefes)

Revista Mídia e Cotidiano
Artigo Seção Temática
Volume 13, Número 3, dezembro de 2019
Submetido em: 30/09/2019
Aprovado em: 25/11/2019

Análise crítica de produtos midiáticos: experiência de extensão universitária em escolas públicas de Porto Alegre

Critical analysis of media products: university extension experience in public schools in the city of Porto Alegre

Isaura Generoso MOURÃO³
Bruno Garcia VINHOLA⁴
Nicole MORÁS⁵
Jean Felipe ROSSATO⁶
Ana Javes LUZ⁷

Resumo

O artigo apresenta a experiência do Programa de Extensão Análise Crítica de Produtos Midiáticos, desenvolvido em escolas públicas da cidade de Porto Alegre (RS) pelo Grupo de Pesquisa em Comunicação Organizacional, Cultura e Relações de Poder (GCCOP) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), cujo objetivo é debater com jovens do ensino médio acerca dos produtos midiáticos a partir da análise crítica dos modos de produção e de veiculação desses conteúdos. Partindo teoricamente dos conceitos de midiaticização e de letramento midiático, o artigo analisa o impacto do programa para a formação de jovens cidadãos, bem como reflete sobre o papel da universidade no

³ Doutora em Comunicação e Informação pelo Programa de Pós-graduação em Comunicação e Informação da UFRGS, Mestre em Comunicação pelo Programa de Pós-graduação em Comunicação Social da PUC Minas, Jornalista pela UFMG e Professora da PUC Minas. Integrante do Grupo de pesquisa em Comunicação Organizacional, Cultura e Relações de Poder. E-mail: mouraoisaura@gmail.com.

⁴ Doutorando em Comunicação pelo Programa de Pós-graduação em Comunicação da UFRGS (Bolsista Capes). Mestre em Ciências da Comunicação pelo Programa de Pós-graduação em Ciências da Comunicação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Jornalista pelo Centro Universitário Metodista IPA. Integrante do Grupo de pesquisa em Comunicação Organizacional, Cultura e Relações de Poder. E-mail: brunovinhola@hotmail.com.

⁵ Mestra em Comunicação e Informação pelo Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Informação da UFRGS. Jornalista com especialização em Gestão de Marcas. Integrante do Grupo de pesquisa em Comunicação Organizacional, Cultura e Relações de Poder. E-mail: nicolemoras@gmail.com

⁶ Relações Públicas na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Doutorando em Comunicação pelo Programa de Pós-graduação em Comunicação da UFRGS. Relações Públicas pela UFSM. Integrante do Grupo de pesquisa em Comunicação Organizacional, Cultura e Relações de Poder. E-mail: jeanfelipe793@gmail.com.

⁷ Jornalista pela Universidade Federal do Ceará. Mestra e Doutoranda em Comunicação e Informação pelo Programa de Pós-graduação em Comunicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, com bolsa CAPES. Integrante do Grupo de pesquisa Núcleo de Comunicação Pública e Política (Nucop/PPGCOM/UFRGS), da Rede de Pesquisa Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia em Democracia Digital (INCT.DD) e coordenadora executiva do Observatório da Comunicação Pública. E-mail: anajaves@gmail.com.

desenvolvimento de ações de extensão que permitam ampliar o alcance das pesquisas e das práticas acadêmicas no campo da Comunicação junto à sociedade.

Palavras-chave: Análise Crítica de Mídia; Produtos Midiáticos; Mídiação; Extensão Universitária.

Abstract

This article presents the experience of the Critical Analysis of Media Products Extension Program developed in public schools in the city of Porto Alegre (RS) by the Research Group on Organizational Communication, Culture and Power Relations (GCCOP) of the Federal University of Rio Grande do Sul (UFRGS), whose objective is to discuss the media and its products based on the critical analysis of the modes of production and dissemination of these contents. From the concepts of mediatization and media literacy, we analyze the impact of the program on the formation of young citizens, as well as reflect on the role of the university in the development of extension actions to expand the scope of communication research and practices with society.

Keywords: Critical Media Analysis; Media products; Mediatization; University Extension.

Introdução

Ensino, pesquisa e extensão são considerados os três pilares da universidade. No entanto, na área de Comunicação, parece que pouco se reflete acerca do terceiro pilar, a extensão, que se configura como uma das formas de interação entre a instituição universidade e a sociedade⁸. Segundo o Plano Nacional de Extensão Universitária⁹ (FORPROEX; Sesu-MEC, 2001, p.2), a extensão deve permitir o uso de metodologias que propiciem a participação das populações na condição de sujeitos, e não na de meros espectadores. Conforme ressalta Ayres (2015), “uma universidade só cumpre plenamente seu papel social se conseguir um bom equilíbrio entre essas três vertentes” (AYRES, 2015, p.76).

A extensão universitária tem potência para permitir um diálogo produtivo com a sociedade, indo além da prestação de serviços, da disseminação do conhecimento ou da difusão cultural para se configurar como construção de conhecimento tanto para as

⁸ Henriques (2013) apresenta a noção de extensão vinculada à de mobilização social. O mesmo autor (2016) aborda a extensão em relação à formação em Comunicação e às contribuições que a noção de comunicação pode oferecer às práticas extensionistas.

⁹ Disponível em: <<https://bit.ly/2Osn7DW>>. Acesso em: 28 set. 2019.

universidades como para a comunidade. Nessa perspectiva, a “extensão deve retroalimentar a construção de conhecimento que, por sua vez, deve ser transmitido na formação de estudiosos e profissionais mais apropriados e capacitados” (AYRES, 2015, p.78), num movimento contínuo no qual a relação com a população passa a ser vista como a oxigenação necessária à vida acadêmica, conforme prevê o Plano Nacional de Extensão Universitária. Ressaltamos ainda que a Política Nacional de Extensão Universitária (FORPROPEX, 2009)¹⁰ estabelece cinco diretrizes que devem orientar as ações de extensão, quais sejam: a) interação dialógica; b) interdisciplinaridade e interprofissionalidade; c) indissociabilidade ensino – pesquisa – extensão; d) impacto na formação do estudante; e) impacto e transformação social.

Orientados por esses princípios, o Grupo de Pesquisa em Comunicação Organizacional, Cultura e Relações de Poder (GCCOP)¹¹, vinculado à Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), desenvolve, desde 2013, o Programa de Análise Crítica de Produtos Midiáticos em escolas públicas de Porto Alegre (RS). Envolvendo alunos de mestrado e de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Comunicação (PPGCOM) e alunos de graduação dos cursos de Comunicação da Faculdade de Biblioteconomia e Comunicação da UFRGS (FABICO), o programa visa a construir, junto com estudantes, professores e comunidade, processos de análise crítica de produtos midiáticos refletindo sobre gramáticas, enquadramentos, representações midiáticas e suas relações com a construção da realidade social.

Essa ação se efetiva em três frentes: a) na realização de oficinas de análise crítica de produtos midiáticos com alunos de ensino médio de escolas públicas, b) no desenvolvimento de minicursos com temáticas de comunicação dirigidos a professores dessas escolas, e c) na realização de palestras abertas à comunidade, abordando temas de interesse local. Neste artigo, focaremos na primeira frente – a realização de oficinas junto a alunos de ensino médio de escolas públicas de Porto Alegre – que envolveram, nos últimos seis anos, mais de 700 adolescentes em seis escolas públicas da cidade. Primeiramente, discutiremos sobre a potência da mídia e das empresas midiáticas na

¹⁰ Disponível em: <<https://bit.ly/34v7y3W>>. Acesso em: 30 set. 2019.

¹¹ Grupo de Pesquisa cadastrado no CNPq, coordenado pelo Professor Dr. Rudimar Baldissera. Disponível em: www.ufrgs.br/gccop

conformação da realidade social; em seguida, apresentaremos a dinâmica de planejamento e de realização das oficinas, com relato dos conteúdos programáticos de cada encontro; ao final, analisamos os impactos da iniciativa a partir de dados quanti e qualitativos.

As mídias e a conformação da realidade social

O acesso mais frequente e facilitado dos sujeitos à informação, característico da nossa sociedade, tem trazido cada vez mais complexidade às relações, além de potencializar a influência das organizações (inclusive aquelas reconhecidas como de caráter eminentemente privado) na conformação social (BALDISSERA, 2010). Podemos até dizer que vivemos numa sociedade formada por organizações, posto que essas têm se transformado, cada vez mais, em atores influentes na definição de comportamentos e valores da vida em sociedade, extrapolando, por vezes, os fins para os quais foram criadas. Sejam elas públicas, privadas ou não governamentais, as organizações vêm influenciando, de maneira crescente, valores e comportamentos na e da sociedade, sobretudo a partir deste século, quando se intensificaram as formas, os fluxos e os acessos informacionais.

Ao transpor essa lógica para as organizações que definem os conteúdos produzidos nas diferentes mídias, aqui compreendidas, a partir de Rodrigues (2016), como artefatos técnicos que não apenas recebem, mas que também provocam estímulos e impulsos que desencadeiam reações no próprio ser humano, somos levados a refletir acerca da potência das organizações na conformação de valores e de comportamentos sociais, posto que uma mídia “repete, reproduz e amplia” um tipo de percepção de sociedade para seus ouvintes e leitores, conforme ressalta Souza (2017, p.15).

De acordo com Rodrigues (2016), as mídias se configuram como dispositivos que incorporamos aos nossos organismos para a intervenção em nossa experiência discursiva: a escrita, a fotografia, o rádio, a televisão e as mais recentes tecnologias digitais de informação e de comunicação. Todos esses artefatos técnicos são mídias que intervêm nas interações discursivas do ser humano e, conseqüentemente, têm poder sobre nosso comportamento. Todavia, adverte o autor, torna-se difícil perceber essas influências, visto que elas estão imbricadas às experiências que constituímos.

Uma das características da contemporaneidade é o acelerado processo de midiaticização. Segundo a abordagem histórica de longo prazo de Verón (2014), sob uma perspectiva de incompletude e continuidade, midiaticização “[...] é apenas o nome para a longa sequência histórica de fenômenos midiáticos sendo institucionalizados em sociedades humanas e suas múltiplas consequências” (VERÓN, 2014, p.15). Por esse motivo, o autor defende que os momentos cruciais dessa processualidade sequencial – que é o fenômeno da midiaticização – podem ser datados. Para isso, é necessário observar quando os dispositivos midiáticos surgiram e se estabilizaram nas comunidades humanas.

Podemos considerar que um desses momentos cruciais da midiaticização foi o surgimento e consequente autonomização do campo midiático. Rodrigues (2000) defende que o campo social dos *media* começa a se conformar a partir da metade do século XX, em meio à crescente sofisticação de dispositivos técnicos comunicacionais, cujo expoente máximo foi a televisão. A consumação desse processo de autonomização, segundo Rodrigues (2000), ocorre na década de 1980, quando se efetiva a centralidade dos meios na matriz societária. O campo dos *media* torna-se, então, o grande responsável pela mediação, e sua centralidade era consequência do domínio das técnicas e lógicas midiáticas, ainda restritas às chamadas organizações de mídia, cada vez mais poderosas e responsáveis pelos agendamentos, formações de opinião e, consequente, conformação de comportamentos e valores.

A sociedade como um todo respeitava as leis de instrumentalidade do campo midiático. Afinal, falando de tudo e de uma forma acessível a todos, o campo midiático regia a tematização pública. Uma verdadeira tarefa organizadora que o fazia capaz de articular as relações sociais. Nessa “sociedade dos meios”, são as fortalecidas organizações de mídia as encarregadas de promover e publicizar o debate público, intervindo em questões científicas, políticas, religiosas e econômicas. Fazendo, enfim, surgir tensionamentos entre os demais domínios de experiência de acordo com seus interesses.

Contudo, sabe-se que no cenário atual não se vive mais a realidade de uma “sociedade dos meios”. A incompletude do desenvolvimento técnico, que foi fator fundamental para a autonomização do campo midiático, também é fator crítico para a irrupção de outro momento crucial no processo de midiaticização da sociedade: a

institucionalização da mediação digital, caracterizada pela sofisticação das tecnologias digitais de comunicação e de informação.

Fausto Neto (2008) chama atenção para o aumento exponencial da conversão de fenômenos técnicos em meios, característica do nosso tempo e que torna ainda mais acelerado o fenômeno da midiatização. Para o autor, as novas tecnologias se espalham por toda a sociedade segundo diferentes lógicas de ofertas e usos. Como efeito, apropriações são realizadas, sujeitando tais fenômenos técnicos aos desvios e transformações acionados pelo próprio homem.

A reboque da crescente sofisticação tecnológica, constantemente tensionada por essas reconfigurações advindas dos usos e apropriações, diferentes artefatos técnicos emergiram na forma de novas mídias. Ocorre que essas novas mídias, espalhadas na sociedade, já não “pertencem” mais apenas ao campo midiático, pois as técnicas e lógicas de mídia estão compartilhadas, disponíveis a todos. Em decorrência, atores individuais e organizações originalmente não midiáticos perceberam que não dependiam mais dos “antigos meios” para a atividade de enunciar. Deslocado da posição central, o campo midiático perde o “controle” sobre a mediação, que passa a ser partilhado, difuso. O elo organizador da sociedade dos meios é dissipado, fazendo das fronteiras entre domínios de saber espaços mais fluidos. O que não significa que há uma dissolução do campo midiático, mas a perda de sua autonomia como gerenciador das relações societárias. Afinal, ainda se observam modos de expressão do poder dos meios, todavia não se trata mais da única forma de poder midiático.

Dessa maneira, não são mais as organizações midiáticas tradicionais as únicas legitimadas a tematizar o debate público. O acesso de novos atores às técnicas e lógicas de mídia permite a qualquer um inscrever seus discursos via processos midiáticos. Outras organizações podem enunciar em condições mais próximas às organizações de mídia tradicionais. Segundo Carlón (2013), esse cenário aumenta consideravelmente a oferta de sentidos, em um contexto discursivo mais amplo.

Contudo, retoma-se a ideia de que o campo midiático, ainda que tenha suas lógicas diluídas, não foi extinto. E, no contexto desse mais novo “momento crucial” do processo de midiatização, as organizações de mídia tradicionais procuram rearticulações para a manutenção de suas influências nessa verdadeira arena de disputas de sentidos que

é a circulação intermediária. Rosa (2014), por exemplo, destaca as organizações jornalísticas, que seguem com uma espécie de chancela do que é posto a circular, ainda que tenham perdido seu poder de instantaneidade em virtude das produções concorrentes. Carlón (2013), em sua reflexão sobre um suposto “fim dos meios massivos”, defende que as discursividades e arranjos da comunicação massiva permanecem, mas sob novas estratégias. Segundo o autor, a dimensão massiva se (re)articula aos novos dispositivos midiáticos, chamados por ele de meios convergentes. Como exemplo, Carlón (2013) cita o *Youtube*, dispositivo que amplifica possibilidades de interação aos mais diversos atores, mas que não extingue a comunicação massiva. Ele chama atenção para o aumento dos conteúdos gerados pelos profissionais de mídia no *Youtube*, em uma verdadeira invasão dos grandes emissores. Isso, para o autor, revela a sobrevivência das estratégias de *broadcast* da mídia tradicional.

Outro exemplo é o pequeno número de organizações que ainda são “donas” de algumas – e relevantes – mídias que, “em um contexto de total desregulação do trabalho midiático, enfatiza alguns aspectos e encobre outros tantos de acordo com seus objetivos comerciais e políticos” (SOUZA, 2017, p.16). Nesse ponto, ressaltamos os resultados de pesquisa realizada com 50 veículos de comunicação nos segmentos de TV, rádio, mídia impressa e online, pertencentes a 26 grupos de comunicação, pelo Coletivo Brasil de Comunicação Social (Intervozes) em parceria com a organização internacional Repórteres Sem Fronteiras¹², que mostra um sistema de mídia no Brasil com “alta concentração de audiência e de propriedade, alta concentração geográfica, falta de transparência, além de interferências econômicas, políticas e religiosas”¹³ (INTERVOZES; RSF, 2017). Dos 50 veículos analisados,

¹² Disponível em: <<http://brazil.mom-rsf.org/br>>. Acesso em: 28 set. 2019.

¹³ Conforme a análise publicada no site: “Cinco grupos ou seus proprietários individuais concentram mais da metade dos veículos: 9 pertencem ao Grupo Globo, 5 ao Grupo Bandeirantes, 5 à família Macedo (considerando o Grupo Record e os veículos da IURD, ambos do mesmo proprietário), 4 ao grupo de escala regional RBS e 3 ao Grupo Folha. Outros grupos aparecem na lista com dois veículos cada: Grupo Estado, Grupo Abril e Grupo Editorial Sempre Editora/Grupo SADA. Os demais grupos possuem apenas um veículo da lista. São eles: Grupo Sílvio Santos, Grupo Jovem Pan, Grupo Jaime Câmara, Diários Associados, Grupo de Comunicação Três, Grupo Almicare Dallevo & Marcelo de Carvalho, Ongoing/Ejesa, BBC – British Broadcasting Corporation, EBC – Empresa Brasil de Comunicação,

todos possuem mais de um tipo de veículo de mídia e 16 possuem também outros negócios no setor, como produção cinematográfica, edição de livros, agência de publicidade, programação de TV a cabo, entre outros. Além disso, 21 dos grupos ou seus acionistas possuem atividades em outros setores econômicos, como educação, financeiro, imobiliário, agropecuário, energia, transportes, infraestrutura e saúde. Há ainda proprietários que são políticos ou lideranças religiosas (INTERVOZES; RSF; 2017).

Nesse cenário, a reprodução de valores e comportamentos pelas mídias tradicionais contribui para que sejam compartilhadas crenças e comportamentos na vida cotidiana, sem que se reflita ou se defenda contra seus efeitos, conforme analisa Souza (2017), legitimando-os e reproduzindo-os. Assim, voltamos a atentar para uma configuração social fundada em organizações, com forte influência daquelas consideradas as donas da mídia e, conseqüentemente de maior poder econômico e político-ideológico.

Além disso, percebe-se que não são apenas as organizações tradicionais de mídia que (re)articulam sua influência ao novo cenário apresentado pela midiaticização. Os modos de expressão do poder das organizações não se atualizam apenas nas mídias massivas, mas também nas redes, acompanhando a sofisticação das tecnologias digitais de comunicação e informação. Como maior exemplo, o *Facebook*, a grande rede social, e privada, dos dias atuais. Inscritos nesse dispositivo midiático, os indivíduos tendem a acreditar no poder da produção amadora, na cultura colaborativa, nas condições igualitárias de produção e de consumo. Contudo, essa rede tem dono, nossos dados são coletados e utilizados de maneira confusa, nossa privacidade muitas vezes é violada sem nos darmos conta. E isso pode ser aplicado à maioria das “redes” que acessamos. São indícios de que os produtos midiáticos, tradicionais ou novos, merecem análise crítica, principalmente, por parte dos usuários desses dispositivos.

Para além das mídias tradicionais, é preciso, portanto, pensar o ensino crítico dos diversos artefatos da mídia, como aqueles baseados na *internet*, de modo que tanto ao utilizar quanto ao consumir esses produtos os sujeitos tenham consciência dos

Publisher Brasil, Consultoria Empiricus, Grupo Alfa, Grupo Mix de Comunicação/Grupo Objetivo, Igreja Renascer em Cristo, Igreja Adventista do Sétimo Dia, Igreja Católica/Rede Católica de Rádio e INBRAC – Instituto Brasileiro de Comunicação Cristã.”. Disponível em: <<http://brazil.mom-rsf.org/br/proprietarios>>. Acesso em: 28 set. 2019.

possíveis enquadramentos e recortes realizados. Nessa direção, a escola tem papel fundamental na educação e no letramento da mídia, principalmente com viés crítico, contribuindo para a formação e para o exercício pleno da cidadania dos jovens. Para Garcia-Ruiz, Matos e Borges (2016), no atual contexto digital, o letramento midiático se tornou chave para alcançar a educação necessária que contribui para uma real mudança social. Segundo as autoras:

professores fizeram um esforço notável para se adaptarem a essas novas tendências pois, além de terem que dominar as habilidades incluídas no currículo escolar, foram obrigados a adquirir conhecimento aprofundado de uma variedade de ferramentas digitais e incentivados ao uso de novas propostas metodológicas que promovam o aprendizado em sala de aula (GARCIA-RUIZ, MATOS E BORGES, 2016, p.84, tradução nossa).

Nesse sentido, organismos e instituições internacionais – como a ONU e a UNESCO – têm feito esforços para inserir iniciativas de letramento midiático nas atividades escolares em diversos países, desde as séries mais elementares. No Brasil, esse tema ainda não está incluído nos currículos escolares, restando a iniciativas de organizações não-governamentais ou de universidades os exemplos de atividades verificadas nessa área (GARCIA-RUIZ, MATOS E BORGES, 2016, p.88), como a que passaremos a apresentar a seguir.

Crítica de produtos midiáticos na atividade escolar

De acordo com Biz (2012) o senso de análise não nasce automaticamente. É uma tarefa diária de aprendizagem. Ele vai crescendo à medida que descobrimos a importância do ‘como’ os noticiários dizem as coisas, em detrimento do que eles afirmam. Nesse sentido, o autor expõe a importância do aprendizado para a análise crítica e aqui se deve ponderar que a lógica se aplica não apenas para o noticiário e para o jornalismo, mas também para os demais produtos midiáticos, sejam eles filmes, games, programas de entretenimento, dentre outros.

Essa visão de desenvolvimento do senso de análise vai ao encontro das atividades propostas pelo Programa de Extensão Análise Crítica de Produtos Midiáticos do GCCOP/UFRGS, na medida em que as ações podem se constituir em oportunidade

para que os estudantes de ensino médio venham a refletir sobre a temática. Kellner e Share¹⁴ (2008) abordam a importância de se refletir sobre a mídia a partir de uma noção de alfabetização crítica. Para os autores, isso seria uma resposta educacional que alarga a noção de alfabetização,

incluindo diferentes formas de comunicação de massa, cultura popular e novas tecnologias. Ela [a alfabetização crítica da mídia] também aprofunda o potencial da alfabetização para analisar criticamente relações entre a mídia e as audiências, informação e poder (KELLNER; SHARE, 2008, p.691).

Embora o objetivo das oficinas do programa que apresentamos aqui não seja exatamente o de uma alfabetização, essa ação é uma alternativa para que a temática seja levada às escolas. Nesse sentido, as contribuições de Kellner e Share (2008, p.709) são válidas especialmente quando os autores apontam que os programas de educação midiática “devem incluir a crítica às maneiras em que a mídia reproduz o racismo, o sexismo, a homofobia e outros preconceitos, e também estimular alunos a encontrar sua própria voz ao criticar a cultura midiática e produzir representações alternativas”. Essa noção está incorporada às atividades propostas pelo Programa de Extensão durante as oficinas, quando são trabalhadas representações sociais oferecidas pelos produtos midiáticos em paralelo aos contextos vividos pelos alunos. Assim, além de explorar exemplos da mídia nacional, os orientadores das oficinas tendem a instigar os alunos a pensarem em casos locais, de sua comunidade, de como ela está sendo representada na mídia: quais os enquadramentos, quais fontes são consultadas, quais representações são ofertadas ao público. Essa aproximação com o local, com o vivido, permite uma leitura mais consciente e crítica das possibilidades de construção da realidade pela mídia.

Nessa direção, considerando a participação ativa do aluno em sala de aula para uma efetiva transformação no seu modo de interpretar os produtos midiáticos, a metodologia das oficinas é pautada na pesquisa-ação. Mais do que apresentar conteúdos, em caráter exclusivamente expositivo, busca-se lançar questões que “provoquem” o pensamento e interpretações sobre seus modos de consumo de mídia no cotidiano.

¹⁴ Os autores abordam a alfabetização crítica da mídia especialmente a partir da experiência dos Estados Unidos, país que eles referem haver uma política de alfabetização midiática.

A seguir, apresentamos as dinâmicas de trabalho das oficinas do Programa de Extensão Análise Crítica de Produtos Midiáticos realizadas em escolas públicas de Porto Alegre (RS), desde o primeiro contato com a direção da escola até a avaliação das aulas pelos alunos após a realização dos encontros, a fim de refletirmos sobre a importância dessa iniciativa junto aos jovens envolvidos.

A experiência nas escolas públicas de Porto Alegre

O Programa de Extensão Análise Crítica de Produtos Midiáticos, realizado em escolas públicas de Porto Alegre (RS) pelo GCCOP/UFRGS, se concretiza através da realização de oficinas compostas por quatro encontros presenciais, nas dependências das escolas públicas parceiras, com a duração de duas horas-aula cada. As atividades são conduzidas por, pelo menos, dois discentes do PPGCOM/UFRGS, somando, desde 2013, o envolvimento de mais de 80 pós-graduandos voluntários e mais de 700 jovens beneficiados. Durante os sete anos de realização do Programa já foram contempladas, com a oficina, 30 turmas de ensino médio de 6 escolas municipais de Porto Alegre. Como cada oficina possui 4 encontros, estima-se que já aconteceram cerca de 120 encontros, totalizando 240h em sala de aula (Quadro 1).

Quadro 1 – Números do Programa de Extensão de 2013 a 2019

Atividade	Edições (ano)	Quant. de turmas contempladas	Quant. de escolas contempladas	Quant. de alunos de ensino médio envolvidos	Quant. de alunos da UFRGS envolvidos	Quant. de encontros realizados	Quant. de horas de oficina
Oficinas	7	30	6	700	80	120	240h

Fonte: Elaborado pelos autores.

Para a realização de cada edição do programa, o primeiro movimento é fazer contato com algumas escolas públicas da cidade e avaliar junto à direção da escola a viabilidade de turmas e de horários para execução das oficinas. Enquanto isso, no âmbito do corpo discente do PPGCOM/UFRGS, acionamos alunos interessados em participar do Programa.

Em seguida, mas ainda antes do início das oficinas em salas de aula, são realizadas reuniões de preparação e de capacitação com as duplas que conduzirão as atividades. Nessas conversações, são apresentados planos de estudos, metodologias, conteúdos programáticos, dinâmicas e exercícios práticos, além do cronograma das aulas. Importa salientar que, mesmo existindo uma ementa de cada encontro, cada dupla de pós-graduando tem autonomia para propor novos assuntos e abordagens relacionados à análise crítica de produtos midiáticos, conforme julgarem pertinente ao grupo escolar. Além disso, o desenvolvimento das oficinas é sempre programado pelos discentes em conjunto com as respectivas turmas, de maneira que as atividades planejadas possam contemplar assuntos de interesse dos alunos envolvidos e da área de conhecimento e de pesquisa dos pós-graduandos que ministram a atividade.

O conteúdo programático é distribuído em quatro encontros. No primeiro, inicia-se a discussão questionando os alunos sobre seus hábitos de consumo de informações. Esse conhecimento permite aosicineiros direcionar os exemplos e os conteúdos dos demais encontros com as expectativas específicas dos alunos daquela edição. Nessa direção, dinâmicas são realizadas com o objetivo de promover o debate e a participação.

Em seguida, é proposta uma reflexão sobre a regulamentação da radiodifusão pública brasileira, destacando, dentre outras coisas, o fato de emissoras de televisão, por exemplo, serem concessões públicas que devem procurar atender ao interesse público e aos princípios da comunicação pública, com programas que contenham pluralidade de fontes, representatividade da população brasileira, produções regionais e independentes, dentre outros aspectos (BRASIL, 1988). A comunicação é um direito constitucional do cidadão e deve-se assegurar o acesso à informação a todos (BRASIL, 1988).

Nesse sentido, destacamos a avaliação de um aluno de ensino médio sobre o fato que mais chamou sua atenção em um primeiro encontro: “a informação de que a comunicação é um direito público concedido a empresas privadas que possuem posicionamentos e concepções que também visam ao lucro” (ALUNO 1, 2019). Outro estudante salientou como a mídia potencializa a construção da realidade e tende a impactar no cotidiano das pessoas. Segundo ele, o que mais chamou sua atenção no

primeiro módulo da oficina foi “o estudo dos meios de comunicação e como eles modificam e se encaixam em nossa vida” (ALUNO 7, 2019).

Após essa abordagem, a depender do desenvolvimento da aula e da participação dos alunos, apresentamos também alguns aportes sobre o consumo de conteúdos no ambiente digital, refletindo, principalmente, sobre fiscalização e reprodução de publicidade e sobre o uso de dados privados por organizações. Aqui, destacamos alguns relatos: “me chamou atenção a explicação sobre as *fake news*, sobre as bolhas de informação, sobre as empresas privadas que têm acesso aos nossos dados [na *internet*]” (ALUNO 5, 2019). Outro aluno salienta a questão da vigilância: “o que me chamou mais atenção foi a forma que nós somos vigiados nas redes sociais” (ALUNO 4, 2019).

No segundo encontro, tratamos especificamente do jornalismo, desde suas lógicas de produção e critérios de seleção até a edição e a veiculação de conteúdos. Discutimos critérios de noticiabilidade, linhas editoriais, vozes e fontes, a noção de acontecimento e a construção da representação social de determinado fato. Além disso, questões mais pragmáticas do fazer jornalístico, como a construção de um *lead*, possibilidades de enquadramento da câmera e a apuração de fatos também são explanadas. Para facilitar a compreensão, são apresentados exemplos reais e, juntos com os alunos, realizadas interpretações e análises dos materiais, considerando os aspectos teóricos apresentados previamente. Discussões sobre lógicas de produção da mídia, imparcialidade no jornalismo, liberdade de expressão nas empresas de mídia, conflito entre interesses privados e interesses públicos são algumas das questões que despertam o entusiasmo dos alunos para o debate.

Ao tratar de jornalismo, o tema das *fake news* e dos algoritmos também se faz bastante presente, em virtude de a *internet* ser um dos principais meios de informação desses jovens estudantes. Assim, os orientadores das oficinas buscam estabelecer a relação entre o fazer jornalístico e os fenômenos das *fake news* no ambiente digital. Em geral, ao final desse segundo encontro, é apresentada uma proposta de exercício prático aos alunos, a partir da qual eles devem se dividir em grupos e produzir uma notícia (seja ela para um telejornal, um jornal impresso, transmissão em rádio ou publicação na *internet*) sobre um acontecimento de seu cotidiano. Esse material deverá ser apresentado e entregue no último encontro.

No terceiro encontro, são apresentados alguns aportes sobre o funcionamento da publicidade e da propaganda em diferentes mídias: televisão, rádio, TV e internet. No que tange à internet, verifica-se que a discussão tende a se prolongar mais, principalmente ao serem discutidas conjuntamente as lógicas de funcionamento dos algoritmos e de *Big Data*. E, apesar de identificarem a presença de publicidade direcionada, os alunos, em geral, não possuem clareza do modo como operam esses algoritmos. Por isso, revelam surpresa com os conteúdos apresentados em sala e como tais operativos impactam nas informações que consomem, nos produtos que compram e nas opiniões que constroem sobre diversos acontecimentos. A todo momento, citam exemplos de como identificam essas questões no dia a dia.

Osicineiros procuram apresentar formas de identificar *fake news* e de romper com o “filtro bolha” em suas redes digitais, permitindo olhares críticos sobre as experiências na *internet*, seja consumindo informação em portais de notícia, seja navegando em sites de redes sociais. Ao final desse terceiro encontro, é reservado um tempo para orientações aos alunos quanto ao andamento do trabalho final – definido na aula anterior e que será apresentado na aula seguinte.

No quarto e último encontro, é importante retomar questões tratadas nos encontros anteriores, a fim de fazer uma relação entre cada um dos temas – o sistema midiático brasileiro, sua regulamentação e funcionamento; o jornalismo; a publicidade e propaganda – dando destaque, sobretudo a questões levantadas pelos próprios alunos. Na sequência, os jovens – divididos em grupos – apresentam os trabalhos finais, que são avaliados pelos demais colegas e pelos orientadores da oficina. Prioriza-se aqui a ideia do trabalho, o engajamento na sua realização e a presença de aspectos teóricos da produção jornalística ou publicitária discutidos ao longo dos encontros. As possíveis limitações técnicas que possam ter comprometido a qualidade de produtos audiovisuais não são definidoras da avaliação, embora se reconheça que elas possam influenciar na experiência final do usuário. O objetivo, contudo, não é oferecer uma avaliação formal com notas ou conceitos, mas incentivar o engajamento da turma para o exercício de análise crítica de produtos midiáticos a partir da posição de produtores de conteúdos. Ao final do encontro, é solicitado que os alunos respondam a uma pesquisa de avaliação da

oficina, na qual opinam sobre diversos aspectos das aulas, incluindo seus aprendizados ao longo dos encontros e fornecendo suas impressões.

A partir dos relatos dos estudantes que já participaram do Programa nesses sete anos, podemos aferir que há uma transformação na maneira como esses jovens passam a perceber a mídia e os produtos midiáticos que consomem, sendo levados a refletir sobre as variáveis implicadas na produção midiática e em seu consumo. Alguns depoimentos reforçam esse entendimento: “tive mais consciência na hora de consumir produtos, ver melhor e mais a fundo as notícias, pesquisar todos os pontos etc.”. (ALUNO 1, 2018). Ou ainda: “a oficina teve impactos gigantescos na minha maneira de “consumir” mídia”! Minha visão se tornou bem mais ampla!” (ALUNO 2, 2018). Esses relatos indicam a potência de programas de letramento de mídia que apostam na formação crítica de adolescentes-cidadãos para uma maior participação social. Reforça, também, a necessidade de refletirmos acerca da importância e do desenvolvimento de programas de extensão universitária na área de Comunicação.

Considerações finais

A mídia veicula conteúdos e informações de interesse público e privados que contribuem para a propagação de valores, de comportamentos e para a produção de saberes. Reportagens jornalísticas, peças de propaganda, músicas, filmes, games e outros produtos midiáticos podem ser considerados materialidades discursivas que colaboram para determinadas leituras de mundo. O que o Programa de Extensão Análise Crítica de Produtos Midiáticos, realizado desde 2013 pelo GCCOP/UFRGS junto a escolas públicas de ensino médio de Porto Alegre (RS) propõe a ser um espaço de diálogo sobre essa construção da realidade social feita pela mídia. Nesse sentido, a partir dos números, depoimentos e análises apresentados neste relato de experiência, acreditamos que o programa tem gerado um impacto significativo na formação de jovens cidadãos, colaborando para a formação de adultos mais cientes e críticos a respeito dessa importante dimensão da vida social contemporânea.

Os processos interpretativos propostos para a avaliação crítica dos produtos midiáticos buscam ir além do instrumento de ensino, a fim de se configurar como forma de interação entre estudantes, professores, comunidade e o mundo em que habitam. Esse

tem sido o relato dos estudantes de graduação e de pós-graduação envolvidos na realização das oficinas, que fizeram essa reflexão ao tratarem do tema junto aos adolescentes e os alunos das escolas. A experiência nos aponta, assim, para a potência de programas dessa natureza, bem como nos instiga a refletir sobre sua realização e o papel da extensão na nossa área.

Retomando a Política Nacional de Extensão Universitária (FORPROPEX, 2009), pode-se dizer que as atividades propostas pelo programa aqui relatadas atendem às diretrizes do documento, com oficinas que proporcionam a interação dialógica entre a universidade e a comunidade oferecendo a possibilidade da livre expressão entre os envolvidos, proporcionando a oportunidade de uma construção coletiva sobre os temas abordados e permitindo que os saberes da comunidade retornem à universidade no desenvolvimento de novas ações e novos olhares que podem ser acionados em atividades de ensino e pesquisa – como o presente artigo.

Cabe ainda ressaltar aspectos ligados à interdisciplinaridade e à interprofissionalidade, na medida em que o programa contribui para que as diferentes habilitações da área da Comunicação – Jornalismo, Relações Públicas e Publicidade e Propaganda – tenham espaço nas oficinas realizadas nas escolas, apresentando diferentes perspectivas a partir das quais os produtos midiáticos podem ser analisados. Além disso, a almejada indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão universitária sai fortalecida, favorecendo o compartilhamento de pesquisas realizadas no âmbito do Programa de Pós-graduação em Comunicação da UFRGS e colaborando, também, para a comunicação pública da ciência – área ainda carente de iniciativas e que, nos tempos recentes, têm se mostrado essencial para desconstruir discursos que questionam a importância e o retorno social dos saberes produzidos nos campos das ciências sociais aplicadas.

Por fim, e não menos importante, a realização das oficinas em escolas de ensino público impacta na formação dos estudantes de pós-graduação envolvidos, uma vez que esses têm a oportunidade de conhecer diferentes contextos políticos, econômicos e sociais com os quais poderão vir a pesquisar e/ou trabalhar. Além disso, estimula o desenvolvimento de novas habilidades de ensino, como a proposta de metodologias de engajamento e de trabalhos em equipe, bem como a abordagem em linguagem acessível

de estudos teóricos para jovens que, muitas vezes, nunca tiveram contato anterior com esses conteúdos.

Acreditamos, assim, que a realização dessas atividades de extensão se configuram como importante proposta de letramento de mídia em sala de aula, especialmente voltada à democratização do saber e, conforme afirma Santos (2008, p.66), no sentido de a universidade, por meio das ações de extensão, conseguir ter uma “participação ativa na construção da coesão social, do aperfeiçoamento da democracia, na luta contra a desigualdade, a exclusão social e a degradação ambiental e na defesa da diversidade étnica, cultural e social”.

Referências

- AYRES, J. R. C. M. Extensão Universitária: aprender fazendo, fazer aprendendo. **Revista de Medicina**, São Paulo, v. 94, n. 2, p. 75-90, 2015. Disponível em: <<https://doi.org/10.11606/issn.1679-9836.v94i2p75-80>>. Acesso em: 28 set. 2019.
- BALDISSERA, R. A comunicação (re)tecendo a cultura da sustentabilidade em sociedades complexas. In: KUNSCH, M.; OLIVEIRA, I. **A comunicação na gestão da sustentabilidade das organizações**. São Paulo: Difusão Editora, 2010. p. 33-56.
- BIZ, O. Mídia, educação e cidadania. In: OLIVEIRA, M. O. M.; PESCE, L. **Educação e cultura midiática**. Salvador: EDUNEB, 2012. p. 19-46.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Casa Civil; Presidência da República, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 28 set. 2019.
- CARLÓN, M. Contrato de fundação, poder e midiaticização: notícias do front sobre a invasão do YouTube, ocupação dos bárbaros. **MATRIZES**, São Paulo, v. 7, n. 1, p. 107-126, 2013. Disponível em: <<https://doi.org/10.11606/issn.1982-8160.v7i1p107-126>>. Acesso em: 28 set. 2019.
- FAUSTO NETO, A. Fragmentos de uma analítica da midiaticização. **MATRIZES**, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 89-105, 2008. Disponível em: <<https://doi.org/10.11606/issn.1982-8160.v1i2p89-105>>. Acesso em: 28 set. 2019.
- FORPROEX. **Política Nacional de Extensão Universitária**. 2009. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/prorext/wp-content/uploads/2015/10/PNE_07.11.2012.pdf>. Acesso em 30 set. 2019.
- FORPROEX; Sesu-MEC. **Plano Nacional de Extensão Universitária**. 2001. Disponível em: <https://www.unifal-mg.edu.br/extensao/files/file/colecao_extensao_univeristaria/colecao_extensao_universitaria_1_planonacional.pdf>. Acesso em 28 set. 2019.

GARCIA-RUIZ, R., MATOS, A.; BORGES, G. Media Literacy as a responsibility of families and teachers. **The Journal of Media Literacy**, v. 63, p. 82-91, 2016. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/305442159_Media_Literacy_as_a_responsibility_of_families_and_teachers>. Acesso em: 28 set. 2019.

HENRIQUES, M. S. Formação em Comunicação Social, currículo e práticas de extensão universitária. +E: **Revista de Extensión Universitaria**, v. 6, n. 6, p. 138-145, 2017. Disponível em: <<https://doi.org/10.14409/extension.v1i6.6322>>. Acesso em 28 set. 2019.

INTERVOZES, Coletivo Brasil de Comunicação Social; RSF, Repórteres sem Fronteiras. **Media Ownership Monitor Brasil**. Disponível em: <<http://brazil.mom-rsf.org/br>>. Acesso em: 28 set. 2019.

KELLNER, D.; SHARE, J. Educação para a leitura crítica da mídia, democracia radical e a reconstrução da educação. **Educação & Sociedade**, v. 29, n. 104, p. 687-715, 2008.

RODRIGUES, A. D. Experiência, modernidade e campo dos media. In: SANTANA, R. (Org.). **Reflexões sobre o mundo contemporâneo**. Teresina: UFPI, 2000.

RODRIGUES, A. D. O que são afinal os media? In: BRUCK, M. S.; OLIVEIRA, M. E. (Orgs.). **Atividade comunicacional em ambientes midiáticos: reflexões sobre a obra de Adriano Duarte Rodrigues**. São Paulo: Intermeios, 2016. p. 175-186

ROSA, A. P. Imagens-totens e circulação: a chancela jornalística no caso Michael Jackson. **Revista da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação (E-Compós)**, v. 17, n. 2, 2014. Disponível em: <<https://doi.org/10.30962/ec.1052>>. Acesso em: 28 set. 2019.

SANTOS, B. S. A Universidade no Século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade. In: SANTOS, B. S.; ALMEIDA FILHO, N. **A universidade no século XXI: para uma universidade nova**. 2008. Disponível em: <http://www.unbfuturo.unb.br/images/livros/a_universidade_no_seculo_XXI.pdf>. Acesso em: 28 set. 2019.

SOUZA, J. J. F. de. **A elite do atraso: da escravidão à Lava Jato**. Rio de Janeiro: Casa da Palavra/LeYa, 2017.

VERÓN, E. Teoria da midiaticização: uma perspectiva semioantropológica e algumas de suas consequências. **MATRIZES**. v. 8, n. 1, p. 13-19 2014. Disponível em: <<https://doi.org/10.11606/issn.1982-8160.v8i1p13-19>>. Acesso em: 28 Set 2019.

Revista Mídia e Cotidiano
Artigo Seção Temática
Volume 13, Número 3, dezembro de 2019
Submetido em: 30/09/2019
Aprovado em: 03/11/2019

Geradores sensíveis, relações interpessoais e democracia: experiências de cinema com adolescentes no sistema socioeducativo

Sensitive generators, interpersonal relations and democracy: film experiences with teenagers at Brazilian socio-educational system

Júlio FIGUEROA¹⁵
Luciana OLIVEIRA¹⁶

Resumo

No artigo apresentamos um experimento de pesquisa empírica que coloca em relação cinema e educação no contexto de adolescentes que, de diferentes formas, estão no sistema socioeducativo brasileiro. A partir de uma visada construtivista da política como lócus do dissensual e da invenção da igualdade bem como da reivindicação ao direito da imagem de povos e pessoas subalternizados, a pesquisa buscou constituir um espaço dialógico em torno da exibição de filmes não-convencionais, avessos às formas mais codificadas da cultura massiva. Em face disso, interrogamos de que modo o aparato sensível do cinema pode abrir espaço dialógico para a expressão de si dos adolescentes – a transformação do silêncio em linguagem – imaginando que modos de subjetivação e interação mais abertos e autônomos são premissas de suma importância para a experiência democrática.

Palavras-chave: Cinema; Educação; Sistema Socioeducativo; Democracia.

Abstract

In the article, we present an empirical research experiment that puts in relation cinema and education in the context of adolescents who, in different ways, are in the Brazilian socio-educational system. From a constructivist view of politics as the locus of dissent and the invention of equality as well as the claim to the right of the image of subaltern peoples and persons, the research sought to establish a dialogical space around the exhibition of unconventional films, averse to huge codified forms of mass culture. In the face of it, we ask how the sensitive artifact of cinema can open dialogic space for adolescents' self-expression – the transformation of silence into language – imagining

¹⁵ Graduado em Comunicação Social pela Universidade Federal do Ceará. Mestre em Comunicação e Cultura Contemporâneas pela Universidade Federal da Bahia. Doutorando em Comunicação Social pela Universidade Federal de Minas Gerais. E-mail: juliovigueroaa@gmail.com

¹⁶ Professora do Departamento de Comunicação Social e do Programa de Pós-graduação em Comunicação Social da Universidade Federal de Minas Gerais. E-mail: luciana.lucyoli@gmail.com

that more open modes of subjectivation and interaction are premises what plays a central political role to the democratic experience.

Keywords: Cinema; Education; Socio-Educational System; Democracy.

Introdução

Ao lado de Rancière (1996, p. 36) estamos quando ele afirma que

Há política porque o *logos* nunca é apenas a palavra, porque ele é sempre indissolavelmente a *contagem* que é feita dessa palavra: a contagem pela qual uma emissão sonora é ouvida como palavra, apta a enunciar o justo, enquanto uma outra é apenas percebida como barulho que designa prazer ou dor, consentimento ou revolta.

É sabido que há fatores que facilitam a entrada de adolescentes na criminalidade, atuando decisivamente para isso a miséria, o afastamento da escola e o racismo¹⁷. Tais adolescentes, em geral, não têm considerados seus sons emitidos ou, se considerados, são escutados como ruídos, já que exprimem algo descartável, que não porta nenhum significado relevante ou visão de mundo que possa contribuir para a melhor convivência em sociedade. Ora, Rancière não convida a entrada das pessoas ditas ruidosas pela porta da casa ou mesmo por outra via simples; convida, sim, a pensar, antes de uma reunião na residência, a própria decisão por fazer a reunião e as regras de comunicação que serão adotadas nela, assim como convida a colocar em questão a própria casa como espaço mais ou menos adequado para o encontro.

¹⁷ De acordo com o relatório do Sistema Nacional de Atendimento do Sistema Socioeducativo (Sinase), os números de 2016 mostram um total de 26.450 atendidos, sendo 18.567 em medida de internação (70%), 2.178 em regime de semiliberdade (8%) e 5.184 em internação provisória (20%). O relatório também traça um perfil etário de adolescentes em conflito com a lei: a maior proporção dos adolescentes está concentrada na faixa etária entre 16 e 17 anos com 57% (15.119), seguida pela faixa etária de 18 a 21 anos com 23% (6.728), entre 14 a 15 anos com 17% (4.074) e 12 a 13 anos com 2% (326), havendo, ainda, 1% sem especificação de faixa etária (203).

Ainda de acordo com esse relatório, 59,08% são negros. Disponível em: <<https://bit.ly/33xUqcM>>. Acesso em: 28 set. 2019.

Já a pesquisa IPEA (2015) mostra que 66% vivem em famílias extremamente pobres, 60% são negros, 51% não frequentavam a escola quando cometeram o delito. Disponível em: <<https://bit.ly/2Ozk8JG>>. Acesso em: 28 ago. 2015.

Se, no mundo de ruas, centros e periferias, adolescentes ruidosos já estão fora dos tabuleiros e das escolhas dos tabuleiros e dos jogos que compõem as decisões “policiais”, nos termos de Rancière, é de se supor que elas continuem caminhando por trilhas alheias quando estão em centros socioeducativos, nos quais a coerção quase sempre está acima do propósito de “socioeducar”¹⁸. Polícia e política, para Rancière, são duas maneiras de contar quem faz parte de uma comunidade. "A primeira só conta partes consideradas reais, grupos institucionalizados ou definidos por diferenças de nascimento, de funções, de lugares e de interesses que constituem o corpo social, e exclui o resto, os sem parte na comunidade. A segunda conta a mais uma parte dos “sem-parte”, escreve Rancière (2014, p. 146). A questão política refere-se à verificação da igualdade pressuposta pela polícia e à manifestação do "incontado"; ou seja, à aparição daquilo que a ordem faz desaparecer: a diferença que reside no interior da igualdade presumida, mundos que não contam, mas que existem dentro do mundo dos que contam. Trata-se de uma reconfiguração do comum, de um rearranjo da medida do comum. O desafio colocado pelo filósofo está em optar por outra lógica, que, pela “atualização da contingência da igualdade dos seres falantes quaisquer”, suspende a falsa harmonia dos corpos no espaço que os apresenta ou que os omite, tornando-os visíveis ou invisibilizando-os (RANCIÈRE, 1996, p.40-41).

Didi-Huberman (2011a, p. 52), acompanhando Arendt, sugere, no texto “Coisa pública, coisa dos povos, coisa plural”, um fazer artístico específico, em nome de, poderia ser dito, um projeto, em que possam ser expostos os povos que estão sem direito à imagem em determinada matriz: em sua multiplicidade, facilidade e diferenças reunidas por intervalos em rede. As reflexões aqui presentes vão ao encontro desse movimento, buscando identificar faíscas de resistência imagética e corporal capazes de compor outras e novas histórias, formas de ver e ser visto, formas de interagir e manter essa interação,

¹⁸ Em algumas unidades, a energia está mais na coerção do que na socialização, como observam Menicucci e Carneiro (2011, p. 553).

capazes de tornar expressáveis as inferiorizações e distanciar-se das intenções e práticas de fazê-las invisíveis.

Não se pode negar que há certa semelhança entre um acontecimento real e o modo como se apresenta uma cena cinematográfica. A cena trabalha bastante para ser isso, em certo sentido¹⁹. Tão bem sucedida foi essa tarefa que o cinema mais consumido insiste em programar efeitos, copiando modos de associação entre imagens e sons que juntos sugerem a cobertura de um dado evento como se este estivesse sendo observado em sua presença de fato: “a experiência de assistir o filme é significada pela mente como se fosse o próprio ato de estar atuando psicomotoramente.” (BALÁZS, 1983, p. 85). Uma pergunta que não se pode segurar e que surge da desconfiança é a de que conjuntos de imagens mais reprodutores e menos criadores estão trazendo, senão mais distância entre indivíduos, mais burocracia para o que se dá a ver. Haveria uma espécie de membrana imagético-midiática que interpela o olhar de um para o outro.

No Brasil, cerca de 28 mil adolescentes que têm entre 12 e 18 anos incompletos cumprem medidas socioeducativas em unidades de internação²⁰: 30% destes centros cumprem o que prevê o Estatuto da Criança e do Adolescente, o que inclui a devida escolarização que devem receber. Isto torna urgente a necessidade de manutenção e evolução de um debate propositivo e também voltado à ação, especialmente considerando iniciativas truculentas de mudança das regras do sistema, dentre as quais a proposta de alteração da idade penal de 18 para 16 anos.

Este artigo é parte de uma pesquisa²¹ que deseja elaborar ações para mover, em adolescentes cumprindo medidas no sistema socioeducativo (seja em regime de liberdade assistida ou privação de liberdade), percursos outros de sua dimensão sensível, ativados a partir de apreciação de obras, rodas de conversas e exercícios audiovisuais. Aqui, buscamos experimentar formas de socioeducar com cinema, guiados pela noção

¹⁹ Hugo Munsterberg, no início do século XX, já enfatizava o esforço do cinema na reprodução de mecanismos da mente, tais como a atenção, a memória, a imaginação e a emoção, afirma Andrew (2002, p. 29).

²⁰ CNJ. Panorama Nacional - A Execução das Medidas Socioeducativas de Internação. Conselho nacional de Justiça. 2011.

²¹ Investigação do Doutorado em Comunicação Social da Universidade Federal de Minas Gerais. O estudo agora parte para a segunda pesquisa de campo em 2020 com jovens que entraram no sistema socioeducativo na cidade de Fortaleza.

dialógica de educação de Paulo Freire (2003; 2008), de modo a compreender o recorte do sensível de jovens que caíram na malha do sistema judicial. Afinal, como nos lembra o educador brasileiro: “falar em democracia e silenciar o povo é uma farsa” (FREIRE, 2003, p.96). Nossa hipótese principal é a de que tais espaços de igualdade agenciados por temas geradores sob a forma de filmes podem fazer frente a uma lógica de adestramento ou de ensino bancário inerente à noção de correção, a que o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE) se refere como responsabilização.

Os estudos que se dedicam à relação entre cinema e educação sensível na adolescência têm como espaço de maior atuação o ambiente escolar. Apesar de algumas experiências em presídios e hospitais, como as realizadas por iniciativa de Migliorin (2015, p. 166) e Fresquet (2013, p. 117), a ênfase principal sempre está no cinema dentro da escola, disso decorrendo todo o arsenal prático e teórico. Esta pesquisa pretende fazer avançar os estudos junto a jovens em conflito com a lei – ou seria a lei em conflito com os jovens? -, aproximando ainda cinema e vulnerabilidade social.

Para um tratamento cinematográfico do visível: cinema-educação

Nossa perspectiva também está em sintonia com o esforço de desconstruir a concepção instrumentalizada do cinema na prática pedagógica – Bergala (2008, p. 33-34), Fresquet (2013, p. 60-61) e Migliorin (2015, p. 28). Esse movimento procura ir ao encontro da seguinte afirmação: “a educação na prisão não é apenas ensino, mesmo que devamos ter certeza de que a aprendizagem de conhecimentos básicos esteja assegurada. (...) a educação deve ser, sobretudo: desconstrução/reconstrução de ações e comportamentos” (MAEYER apud JULIÃO, 2010, p.11). Na apreciação dos filmes, resgatamos a atitude de não partir das ideias, mas partir das experiências dos participantes, de suas travessias pessoais frente ao filme (BERGALA apud FRESQUET, 2013, p.49), o que é de grande auxílio no trabalho dentro da sala de aula em uma unidade de internação, pois retira as ideias de dentro da reflexão pura e as engendra no fluxo dos acontecimentos vividos e comentados.

Nossa proposta de pedagogia cinematográfica, pedagogia da incompletude possível, não busca condução alguma, seja por coerção, seja por sedução. Ao pensá-las, há a clara despretensão de oferecer um caminho. As propostas buscam ultrapassar a

instituição, aproximando-se de um determinado sentido de comum: “comum é tudo aquilo que nos oferece os recursos de uma livre busca de uma identificação que não está dada, que não está constituída” (SILVA, 2011, p. 20). Existe porosidade total àquilo que virá, que não foi planejado. Isso não significa aprovação incontestável, mas diz que não há tabu e ferramentas prévias para tosar o desenrolar das conversas.

Fazendo agir a pedagogia crítica, entendemos que essa noção de comum pode impulsionar, no encontro entre universidade pública e centros socioeducativos, motivações mais desobedientes em direção à busca de um comum. A proposta, portanto, não busca fazer coincidir aquilo em que ela acredita com aquilo que adolescentes devem acreditar. Devemos, nesse sentido, evitar ter como objetivo a equivalência entre o suposto nível de excelência do detentor de saber e o nível de saber que o aprendiz deve alcançar. Cabe mantermos distância da

lógica do pedagogo embrutecedor, a lógica da transmissão direta e fiel: há alguma coisa, um saber, uma capacidade, uma energia que está de um lado – num corpo ou numa mente – e deve passar para o outro. O que o aluno deve *aprender* é aquilo que o mestre *o faz aprender*. O que o espectador *deve ver* é aquilo que o diretor *o faz ver*. O que aquele deve sentir é a energia que este lhe comunica. A esta identidade de causa e efeito que está no cerne da lógica embrutecedora, a emancipação opõe sua dissociação (RANCIÈRE, 2002, p.18).

Essa espécie de recomendação é válida tanto para a prática pedagógica entre mestre e aluno, tal como costumeiramente compreendida, como para pensar sobre o contato de um espectador com um filme. Há para nós, contudo, uma intenção fundante, que é a de promover a criação de um comum cuja identificação não está construída, mas é produzida a partir das demandas sensíveis de adolescentes, considerando a condição individual em que se encontram e a instituição onde estão. Os exercícios cinematográficos que propomos compõem, nesse sentido, campos e inclinações para fazer viverem, como identificou Didi-Huberman (2011, p. 72) simultaneamente em Pasolini e Agamben, as

linguagens do povo, gestos, rostos: tudo isso que a *história* não consegue exprimir nos simples termos da evolução ou da obsolescência. Tudo isso que, por contraste, desenha zonas ou redes de *sobrevivências* [grifos do autor] lugar mesmo onde se declaram sua

extraterritorialidade, sua marginalização, sua resistência, sua vocação para a revolta.

É possível desfrutar do direito de estar cognitivamente e sensivelmente desacostumado ou inadequadamente habituado para, por meio de vias antes ignoradas ou diminuídas, prover de expressão, nos passos de Migliorin (2015, p. 51), tanto as cores e formas quanto os ritmos de movimentação de outras pessoas e de si mesmo, assim como de objetos e mobílias dispostos no ambiente. Mas esta nova “equipagem” sensível traria de benéfico o quê propriamente? Fresquet (2013, p. 19) insinua uma resposta: “uma nova forma de membrana para permear um outro modo de comunicação com o outro (com a alteridade do mundo, das pessoas, das coisas, dos sistemas) e com o si próprio”.

Vemos íntima aproximação dessas reflexões para interação presencial na seguinte afirmação:

A atividade política é aquela que desloca um corpo do lugar que lhe era designado ou muda a destinação de um lugar; ela faz ver o que não cabia ser visto, faz ouvir um discurso ali onde só tinha lugar o barulho, faz ouvir como discurso o que só era ouvido como barulho (RANCIÈRE, 1996, p. 42).

O corpo do indivíduo pode ser recriado, imaginado, pensado e transformado na medida em que ele é também, na concretude dos dias, exercício cinematográfico de escuta e visão atentas, de realocação de recursos dramáticos, significados e sugestões de invenção que, longe de estarem predeterminadas, podem existir mais livremente a partir de conexões inéditas ou reinserções atípicas. Vemos muitas afinidades entre essa visão filosófica e a visão filosófico-prática de Paulo Freire (2003; 2008)²², de quem em muito nos nutrimos para a composição empírica dos encontros com cinema. Para pensar a concretização dos encontros e das trocas de saberes como gesto interacional, retomamos a noção de diálogo do educador para quem produzir conhecimento é produzir relação. Segundo ele, a educação problematizadora é dialógica — não “bancária” ou pensada como um depósito do conhecimento — que, como exigência existencial propõe o encontro mediatizado pelo mundo para co-criar a pronúncia. É o encontro entre agências

²² Uma pesquisa de Lewis (2012) faz um importante inventário dessas afinidades para pensar a relação entre educação e estética de forma mais geral e, de forma particular, entre educação e teatro.

que pronunciam o mundo que, como ato de criação, não pode ser “doador” ou transmitido de uma pessoa a outra. Assim a educação é um processo de troca de saberes que pressupõe que a pessoa que está diante de quem ensina é sábia e que ensinar é aprender, encontrar — com outras pessoas, com o professor — é fazer dizer o que se sabe. Inspirada em Freire, bell hooks (2013) associa diálogo com o que chama de comunidade pedagógica, calcada numa solidariedade transfronteiriça que possa emergir para além de cristalizações sobre o outro, bem como dos diferentes lugares de poder e fala, consolidando alianças possíveis a partir de existências radicalmente diferentes que se colocam a experimentar e construir um comum.

As atividades de escolha, disposição e ataque, feitas durante a realização de um filme e propostas por Bergala (2008, p. 135), por exemplo, sublinham movimentos éticos que contemplam concepções de mundo e de atuação nesse mundo. As três categorias especificadas, que correspondem a colocar em diálogo decisões dramáticas, espaciais, plásticas e rítmicas, dizem diretamente do mundo que se apanha e ao mesmo tempo se deixa escapar, do mundo que se vê e que se deseja. Expor essa engenharia aberta em movimento é também lançar questões sobre o estar de si no mundo. Ao mesmo tempo, evitar essa inclusão expressiva é ignorar um potencial repertório que, embora construído sob a dimensão do visível, é invisibilizado, pertencente ao universo do barulho, do cinismo naturalizado em silêncio incômodo, que sobrevaloriza ao mesmo tempo que faz inexistir. Pessoas e expressões, por drástica afinidade, se encontram no mais profundo escuro, onde não é possível ver nada nem ninguém.

Como já anunciado, pensar a imagem para além da tela inclui considerar fortemente as conexões entre o olhar componente do corpo e o corpo que é, ao mesmo tempo, alvo do olhar. É inegável que tomamos inspirações que estão inscritas na compreensão do cinema como linguagem, articuladora, mas não apenas isso, de códigos de olho e ouvido. Seja por omissões, ênfases, supressões, contrastes e continuidades construídas com elementos visuais internos a um plano ou que se evidenciam no contato com o que o antecede ou o precede, a construção de significado pode ser aliada de formas de lidar com a exterioridade presencial, mas não deveriam agir, tal como compreendemos, como bússola perceptiva matriz.

Em Burch (1992, p. 30-31) e seu “Práxis do Cinema”, assim como em “O olhar e a cena”, de Ismail Xavier (2003, p. 40), recai sobre o movimento dos olhos do ator parte da missão de conduzir a atenção do espectador. Um ator que desvia sua atenção de um ponto e monta novos traços faciais para lançar seu olhar em direção a algo que não é verificável no mesmo quadro endereça, junto à montagem, um novo assunto para além do que se pode constatar, plano que chegará com um horizonte de expectativa já armado. Sustentando um determinado ritmo na esfera da apreciação, essa técnica de manutenção da atenção concatena vetores sonoros e visuais de lá para cá, podendo até mesclar novas diegeses no decorrer do filme, como provocava o realizador e artista visual brasileiro Arthur Omar.

Xavier (2003, p. 35) nos orienta, no mesmo compasso que Pudovkin, décadas antes: “Há entre o aparato cinematográfico e o olho natural uma série de elementos e operações comuns que favorecem uma identificação do meu olhar com o da câmera, resultando daí um forte sentimento da presença do mundo emoldurado na tela...”. O russo afirmava:

No exemplo do observador que aprecia a passeata na rua, aprendemos que o processo de filmagem não é a fixação pura e simples do que acontece na frente da câmera, mas sim uma forma peculiar de representação deste fato. Entre o evento natural e sua aparência na tela há uma diferença bem marcada. É exatamente esta diferença que faz do cinema uma arte (PUDOVKIN, 1983, p. 68).

É também precisamente essa diferença que sublima diversas maneiras de ver, criando mundos em detrimento de outros, escolhendo ignorar ou lidar com atenções flutuantes, dispersões criativas e desconexões estranhamente belas, espalhando-se em artes e em regimes visuais que não se desentranham da vida dos dias. A produção cinematográfica ficcional da indústria cerca os atos de olhar. Não se trata de fatalismo ou desilusão, mas de entender criticamente que as narrativas audiovisuais de grande impacto comercial devem, por definição, atender a propósitos que não condizem com o sobrevoos e a alegria de uma atenção que falta.

Cinema para falar: relatos de pesquisa

Faremos o relato sobre encontros que ocorreram em dois momentos e dois contextos distintos, nas duas etapas iniciais da pesquisa: o primeiro ocorreu em uma unidade socioeducativa de Fortaleza/CE (2015 e 2016) e o segundo com adolescentes em regime de liberdade assistida e prestação de serviço à comunidade em um centro cultural de Belo Horizonte/MG (2018). Neste artigo, não apresentaremos tanto as falas, estamos mais concentrados na atuação do dispositivo.

A etapa da pesquisa realizada em Fortaleza teve um caráter exploratório e aconteceu em uma unidade do sistema socioeducativo da cidade²³, incluindo a projeção de filmes cearenses e outros filmes que estão fora do circuito convencional de exibição, feitos a partir de uma produção mais rústica e de um menor compromisso com exigências técnicas e expressivas que desejam encontrar eco em maiores bilheterias. A fim de promover um contato menos estável com as adolescentes, as obras escolhidas apresentam desafios para a apreciação estética de sua audiência, sendo também instigantes e mais plurais no modo de abordar seu tema. As atividades²⁴ no Centro Educacional Aldaci Barbosa inspiraram-se nos trabalhos de Bergala (2008), Migliorin (2015) e Fresquet (2013), realizados em escolas: cinema como lugar da fruição; cinema com câmera como lugar da prática criativa, promovendo novas formas de lidar com o outro a partir de um saber cinematográfico adquirido pelas marcas do fazer cinema.

Na primeira ocasião, em julho de 2015, exibimos e discutimos nas oportunidades produções cearenses como *Selos* (Gracielly Dias, 2010), *Além da Rua* (Natália Viana, 2010), *Mauro em Caiena* (Leonardo Mouramateus, 2012) e uma pernambucana chamada *A onda traz, o vento leva* (Gabriel Mascaro, 2012). Somada a

²³O centro foi o único ao qual tivemos acesso, autorizado por Luciano Tonet, promotor de justiça da infância e da juventude. A unidade foi indicada por Tonet por ser uma das instituições que é referência para as demais devido ao bom trabalho desenvolvido e devido à sua harmonia interna. Neste ponto, surge-nos a inevitável questão de como seria realizar nossa pesquisa nos locais onde a violência está mais presente, onde os motins são constantes e a repressão é a regra: não estaria justamente aí a necessidade de mais atenção e de novas formas de promover maneiras de ver transformadoras? A pergunta parece acolher o risco como forma de trabalho.

²⁴ Em busca da definição de dinâmicas de ativação prévias, o projeto de extensão *Arte, Cultura e Direitos Humanos nas Medidas Socioeducativas em São Carlos*, pesquisa do professor Gabriel de Santis Feltran, aparece como uma importante referência, indicando a existência de três momentos: escuta individual, oficina semanal e roda de conversa formativa. O projeto em São Carlos atende adolescentes cumprindo medidas socioeducativas de "Liberdade Assistida" e "Prestação de Serviços à Comunidade".

estes filmes, exibimos uma versão modificada pela desaceleração da imagem de um fragmento do filme *Bairro 13* (Pierre Morel, 2004), unindo-o à música *Sleepwalker* (Massive Attack), originalmente parte da banda sonora do filme *Ela* (Spike Jonze, 2013), como atividade pedagógica de caráter experimental. O grupo, composto por dezoito garotas com idade entre 12 e 18 anos incompletos, conhecia-se pouco, verificamos após algumas perguntas. Algumas das meninas estavam lá havia três dias, enquanto outras, há semanas. Elas comentaram trechos do filme a partir de referências e vivências pessoais, após assistirem à projeção com bastante atenção, momento de envolvimento e alegria. O planejamento inicial, que previa 5 encontros, não pode ser seguido rigorosamente, porque nossas visitas ficavam sujeitas às dinâmicas das atividades já realizadas no centro, que mudavam de dia e horário com frequência.

Dos dezesseis escritos do grupo de 2016, na primeira ocasião do ano, dois deles chamaram particularmente atenção e por isso gostaríamos de apresentá-los. Os textos não se concentram na descrição dos acontecimentos vistos e não demonstram vontade de estar de acordo com o objetivo daquele que solicita a escrita – tal como requereria a “pedagogia embrutecedora” de que fala Rancière (2012, p. 18), especulamos. Os dois textos partem de impressões mais longe da formatação de uma redação narrativa convencional e mais próximas de um comentário pessoal, o que para nós é um movimento mais revelador. Lê-los traz a certeza de que há ali algo que a pesquisa deve investigar mais a fundo. Observar ambos, diretamente, torna-se importante, sobretudo quando tentamos reproduzi-los tal e qual ocuparam a página - na medida em que esta formatação permite:

Eu gostei muito do filme.

Gostei da parte que ele leva a menina para a praia. i brinca com ela porque ele demonstrou que ele cuida i ama a pequena muito, Bom eu acho que era filha dele por que conta sobre Humildade, carinho, Sofrimento. nunca tinha asistido nada igual, gostei muito,
AMEI ESSE FILMI (Gabriela, 15 anos).

eu gostei de todas as partes

eu achei o Personagem humilde, legal, simpatico etc... Gostei não tenho o que reclamar!! Voulte Sempre! Um pouco simples mais foi bom
Gostei de Assistir! (Eduarda, 16 anos).

Ficamos especialmente animados com aquilo que poderia também ser tratado como demérito: “um pouco simples mais foi bom”. O filme agradece o sincero elogio, antes de tudo. Apesar de simples, ainda assim ser bom, é certamente uma vitória. No dia em que foi exibido *A onda traz, o vento leva* (Gabriel Mascaro, 2012), cinco dos escritos deram ênfase à surdez, a um diálogo no qual um médico declarava que o personagem era soropositivo e à descrição do encadeamento narrativo. Os dois que expomos exibem algo que, podemos projetar, escapam à imanência do filme, mesmo que escapem de maneira afim, de modo a carregar consigo a possibilidade de uma conversa conciliadora de percepções das duas meninas enquanto escreviam. Nas palavras da folha em branco, um valioso desapego de uma tendência explicativa nos dois escritos – que não buscavam o acerto ou a demonstração da capacidade de síntese, domínio da redação ou exposição do frescor da memória – caiu em cheio em uma espécie de conversa escrita, algo que aponta para nós um trajeto mais instigante. As palavras das adolescentes oferecem grande expectativa quanto à capacidade da presença do cinema nesses espaços de privação da liberdade. Entender a construção da imagem cinematográfica “simples” e “boa” aliada ao indagamento sobre os próprios olhares, gestos e outros movimentos trabalha a percepção sensível e solicita revisões, trazendo uma criticidade que não se separa do corpo em atuação.

O momento de projeção de *A onda traz, o vento leva* (Gabriel Mascaro, 2012) e *O pão e o beco* (Abbas Kiarostami, 1970) foi muito agitado. Elas comentaram em voz alta umas com as outras a todo o momento o que estava na tela, fazendo apostas sobre a situação em que se encontrava o personagem em ambos os filmes. Uma conversa sobre as imagens aconteceu espontaneamente, acompanhada de perguntas sobre o que viria a seguir ou sobre dúvidas que surgiram no meio do caminho. O fato de este grupo já se conhecer influenciou diretamente no modo como elas apreciaram o filme, visto que as internas não pararam de interagir, criando um clima semelhante a uma sala de televisão doméstica, situação em que a dispersão é considerável. Após ver *A onda traz o vento leva* (Gabriel Mascaro, 2012), uma das garotas definiu o personagem principal, qualificando-o como “feliz apesar dos problemas (ser surdo e portador de HIV)”. Curioso, indaguei quem tinha feito isso, quem o tinha definido assim, ao que a adolescente respondeu “ele mesmo” e “deus”.

Em meio à projeção de *O pão e o beco* (Abbas Kiarostami, 1970), entre risos, comentários e perguntas, uma garota perguntou: “Esse filme não tem voz?”. A ausência de diálogos no filme não gerou desconforto, mas gerou curiosidade. O fato de o filme não apresentar falas pareceu não incomodar, mas produziu uma pergunta, que buscamos desdobrar, perguntando sobre o motivo pelo qual o filme nos mantém atentos. Mais um pouco e veio a declaração de outra menina, dizendo que “a gente acompanha os gestos”. Há uma dificuldade bastante evidente nesse momento: manter as adolescentes interessadas na discussão sobre o filme. Não se trata de evitar brincadeiras, comentários e perguntas, mas de acolher as interferências mesmo, talvez aceitando que a conversa e a discussão possam acontecer durante a exibição do filme, tornando-se descartável, talvez, a pausa, a concentração e o silêncio que dariam uma autorização para a fala e organizariam a escuta conjunta.

Em um dos encontros, a presença dos educadores, oito no total, igualava-se ao número de internas. O fato de haver adultos em sala, por vezes tentando conduzir o pensamento das adolescentes sobre o filme para o que achavam ser “o correto”, acabou influenciando a experiência, já que a relação com o momento da exibição se daria de outra forma na ausência dessa condução, imaginamos.

Na segunda ocasião, setembro de 2016, encontramos um grupo pequeno, de oito garotas, muito inflamado, cheio de energia e com um comportamento notadamente impaciente. Nada mais comum entre adolescentes que são alunas. A empatia foi outra, e o desejo de cinema, quase por unanimidade, também foi. Impressionou-nos a insistência para assistirmos juntos a *Cinquenta tons de cinza* (Sam Taylor-Wood, 2015). Afinal, se isso era algum sintoma, como saber de onde e para onde ir então? Com dificuldades operacionais, exibimos *Huckle* (György Pálfi, 2002), que provocou mais irritação do que se tivéssemos mostrado *Sleep* (Andy Warhol, 1963) ou *Mothlight* (Stan Brakhage, 1963). Interpretamos que a impaciência não era resultado do filme em si, mas de uma dada situação de sala que se dava. A boa acolhida do primeiro grupo contrastava profundamente com a rejeição do segundo, que continha menos da metade de suas integrantes.

As jovens aqui tiveram um momento unicamente reservado para sua fala. O momento só se completava no instante em que suas falas tomassem o ar. Mas o cinema foi decisivo para isso. Jogar algo da dimensão da fantasia, do sonho, da brincadeira, da

projeção subjetiva no espaço da prisão foi fazer ganhar a história da tela sobre as outras. O cinema na prisão, quando existe, não é mais que uma tela pequena numa sala com ar-condicionado e cadeiras escolares. Gostaríamos que não fosse somente isso, mas muitas vezes é um alento. Talvez tenha sido esse momento favorecido uma amizade entre as adolescentes, o técnico e o segurança que as acompanha e eu, como facilitador e educador. Ainda que nem todas falassem, assim se constituiu o espaço para tanto, breve, emotivo e dignificante. Atribuímos, mas do que aos filmes em si, ao ritual cinema – de estar juntos para ver juntos e aproveitar juntos uma história no escuro – o fazer da fala dessas garotas.

Já na experiência de Belo Horizonte, tentamos, inicialmente, trabalhar com um grupo estável de 15 adolescentes. Por meio do agenciamento de gestores do Centro Cultural Venda Nova que oferta atividades culturais válidas no cumprimento de medidas socioeducativas, o Centro de Referência Especializada de Assistência Social (CREAS-VN) e as analistas de políticas públicas convidaram, no atendimento, os jovens para participar da atividade, que foi nomeada, em sua forma de oficina, “Saberes de Cinema”. Assim, o trabalho de campo quase tomava, por empréstimo e por se obrigar a cair nas malhas da institucionalidade do sistema, o corpo de uma medida socioeducativa. De todos os chamados, compareceram onze, sendo sete mais presentes, número que, segundo as profissionais analistas, era muito bom.

As ações se constituíram de ciclos de quatro dias, ocorrendo duas vezes por semana durante três meses. Ao final do quarto dia do processo, um novo ciclo começava. No primeiro dia, prática do futebol. No segundo dia, exibição de um filme sugerido pelos adolescentes. No terceiro dia, exibição de um filme sugerido pela pesquisa. No quarto dia, remontagem coletiva dos materiais que foram assistidos. Todos os encontros foram sucedidos por um momento de roda de conversa, seguida, em algumas ocasiões, de escuta individual.

Os filmes sugeridos pela pesquisa foram reunidos em dois grupos: a um deles, para efeitos didáticos, demos o título de “incitações do tema”, no qual estão os documentários de longa-metragem *Juízo* (Maria Augusta Ramos, 2007) e *Pássaro Preto* (Maria Pereira, 2016, RJ), e os curtas-metragens *A mão e a luva* (Roberto Orazi, 2010, PE), *Rap, o canto da ceilândia* (Adirley Queirós, 2005, DF) e *Filme-carta de Recife para Aracaju* (Estudantes da Escola Carlos Alberto Gonçalves de Almeida/Case Santa Luzia,

2014). No segundo grupo, que recebeu o nome de “incitações da forma”, estão o longa-metragem de ficção *A vizinhança do tigre* (Affonso Uchoa, 2014, MG) e os curtas *Da janela do meu quarto* (Cao Guimarães, 2004, MG), *Clave dos Pregões* (Pablo Nóbrega, 2015, PE), *Sábado à noite* (Ivo Lopes Araújo, 2007, CE) e *Fantasma* (André Novais Oliveira, 2010, MG). De maneira indisciplinada e intuitiva, fruto da ação progressiva e continuada, não resistimos à tentação de acrescentar, com a atividade em andamento, os filmes *O clube dos cinco* (John Hughes, 1985), *O fim* (Peleshian, 1991), *Fantasma* (Jovens Frequentadores do CAPUT, 2015), *Mauro em Caiena* (Leonardo Mouramateus, 2012) e *Capitães de Areia* (Cecilia Amado, 2011). Os filmes sugeridos pelos adolescentes foram todos exibidos: *Mac e Devin vão para a escola* (Dylan C. Brown, 2012), *Ônibus 174* (José Padilha, 2002), *Cidade de Deus* (Fernando Meireles e Kátia Lund, 2002), *Cidade dos Homens* (Paulo Morelli, 2007) e *Operação Valquíria* (Bryan Singer, 2008). Na visão mais geral de todo o desenrolar da atividade, o primeiro dia dos ciclos, destinado a uma roda de conversa seguida de futebol, tornou-se também um momento que acolhia as sugestões de filmes para o segundo dia, rerepresentava os princípios da pesquisa e da atividade, esclarecia sobre o andamento das formulações sobre o problema de pesquisa e convocava os adolescentes a participarem com suas elaborações, na forma em que viessem. A primeira rodada de sugestões deles, ouvidas também no primeiro dia das atividades, espontaneamente giraram em torno do mundo do crime, tais como *Mac e Devin vão para a escola* (Dylan C. Brown, 2012), *Conexão Jamaica* (Cess Silveira, 2002), *Cidade de Deus* (Fernando Meireles e Katia Lund, 2002) e *Ônibus 174* (José Padilha, 2002).

Ainda que inteiramente planejado, o quarto dia, destinado à remontagem dos materiais, era sempre muito aberto, desejava deixar-se levar pelas interferências. Diferentemente dos outros dias do ciclo, o curso do encontro dependia inteiramente do interesse dos adolescentes em mexer nas imagens e sons. Havia um roteiro para o dia, que impulsionava os primeiros gestos, mas era necessário engajamento por parte dos adolescentes para que a atividade se movesse e fosse ganhando forma. Mudanças vieram com o período de 04 a 26 de setembro/2018. A câmera foi introduzida, mas não foi aceita completamente. Brincar de câmera foi o que conseguimos com os meninos, sem fazer exercícios organizados e sem a necessária frequência deles nos encontros. Mais do que a

brincadeira com a câmera, que atraiu particularmente três adolescentes, foi exitoso mostrar imagens deles na projeção para falar de cinema. Como não estava prevista uma atividade claramente direcionada ao uso da câmera, sua introdução mais ou menos solta ficou entre um momento puramente de lazer e uma exploração experimental. Assim, os encontros do quarto dia foram passando da remontagem de materiais ao trabalho com conceitos cinematográficos.

Nessa experiência, o estudo centrou-se fundamentalmente nos saberes da experiência de adolescentes, saberes abertos pela oferta de filmes e que pudessem colaborar para a teorização acadêmica, sobretudo no campo das imagens. Durante a experiência fílmica, houve indiferença, deboche, irritação, desagrado, satisfação e envolvimento. A impossibilidade de reter a aparição dessas mais variadas e legítimas dimensões dos participantes espectadores não nos impediu de realizar um exercício de categorização. Nesse esforço preliminar de sistematizar a visionagem dos filmes e a atividade de uma maneira geral, tivemos como norte, portanto, a construção de um saber da experiência, enfrentando um percurso de co-produção nessa elaboração um caminho gradativo: da recusa, passando pela negociação, até chegar à porosidade.

Enquanto recusa, houve com evidência sobre a relação amorosa entre dois homens, com momentos que devem ser destacados. Na exibição de *Filme de rua* (2017), enquanto as imagens mostravam dois jovens negros dando breves relatos, um adolescente debochou de ambos pelo fato de serem “pretos e ainda bichas”, sentindo-se incomodado com as pessoas que falavam na tela. Houve uma negação total, por parte do participante D. C., da homoafetividade. Explicitar o pensamento dessa maneira se parece com defender uma ideia que evidentemente é correta, que definitivamente não se questiona, porque é óbvia. O preconceito nem é cogitado: a regra é homem com mulher. Heteronormatividade seguida como a uma indiscutível natureza humana.

Também é importante tocar em um momento quando assistíamos ao filme *Alma no olho* (1973), de Zózimo Bulbul. O filme escandalizou a sala por sua ênfase performática, por ser explícito e carnal. O plano detalhe que expandiu a figura das nádegas de Zózimo e as exibiu foi o estopim para as reclamações que já se anunciavam. Em voz alta, todos se agitaram unidos para atacar o que viam: naquela que parecia a

instalação relâmpago de uma pornografia política, não houve qualquer possibilidade de olhar; menos ainda de haver diálogo.

Como negociação, a questão foi o racismo. A pele negra foi uma questão que ocupou alguns dos momentos que avaliei como perturbadores. Na roda de conversa após *Alma no olho* (1973), ao tentar comentar com os adolescentes sobre a importância de haver um filme que tem um olhar tão detido, explícito e que resalta os detalhes de um corpo negro, fui rebatido com firmeza. O que eu dizia era absurdo, “não tem a menor necessidade, porque somos todos iguais”, disse L. N., negro. C., branco, atacou o filme e a minha defesa, dizendo que era até pior mostrar o filme e falar sobre isso, porque provocava um constrangimento. Na visão dele, isso não era algo para ser falado ali, muito menos em um grupo cuja maioria era composta por pessoas negras, pois era quase uma ofensa.

Para tratar da porosidade, recorremos a *Clave dos pregões* (2015), de Paulo Nóbrega, que foi elogiado pela turma na roda de conversa e também por R. e A. nas escutas individuais, algo que me surpreendeu bastante. Durante a projeção, silêncio total foi doado ao filme. Mesmo o atípico trabalho sonoro e os planos mais ralentados sem diálogo não provocaram rejeição. O protagonismo que o filme oferece aos vendedores na execução de sua tarefa mais elementar, no cantar do seu negócio que se espalha pelo espaço urbano recifense, repartiu pela imagem um mesmo segmento vivenciado de cidade e de luta. Houve interesse no canto de dois dos trabalhadores mais simples por ruas da cidade e houve cumplicidade. R., na escuta individual, afirmou que esse tinha sido o filme mais legal do dia, em que foram exibidos também *Rap, o canto da Ceilândia* (2005), *A mão e a luva* (2013) e *O fim* (1992). Na ocasião, o jovem preferiu as imagens dos trabalhadores:

Dos quatro, o mais legalzim foi o do vendedor. Eles trabalhando e tudo. Eles fazendo o que pode, né, pra ganhar um dinheiro, cuidar da família. Aqui acontece muito isso também, os caras vendendo picolé aí na rua. Se for olhar, é difícil o cara tá ganhando dinheiro. Conheço muita gente que vende picolé lá perto de casa, anda pra um tanto de lugar. Chega e não vende muito... trabalhadores. Lutando pra conseguir o pouco (R.).

Não houve, na declaração de R. ou durante a roda de conversa com os outros dentro dessa sessão, referência direta a um aspecto propriamente fílmico. Contudo, a

“suavidade” – como eles mesmos dizem – com que aquela construção cinematográfica se apresentou foi tentadora.

Como dissemos, foram sete os adolescentes mais assíduos. Eles tiveram no centro cultural bastante tempo para falar ou quem sabe ainda faltou bastante tempo, comparado ao tanto que calaram. Isso possui uma conexão direta com o tipo de fala que vinha de praticamente todos eles. Ainda que a fala em grupo fosse um tanto quanto tímida, o comentário não se segurava quando se tratava de algo indignante: o sujeito torna-se vilão e é assassinado, a juíza maltrata o réu etc. No entanto, eles falaram durante a sessão, depois da sessão, durante o futebol, durante o lanche. Calaram, desconfiaram, estavam dentro de um sistema que os condenou, da mesma família daquele os intimida diariamente: seus avós, sua mãe e quase que seguramente seus filhos. Seria prudente falar aqui? A fala tanto é favorecida quanto pode ser ofendida. Os filmes, muitos deles ultrapassando qualquer barreira de classe, cor, região e linguagem, expressavam-se como eles e isso os levou a não segurar a própria língua. Aliado a isso, a consciência de que, por mais que estivessem dentro do sistema socioeducativo, era a possibilidade de vencer essa etapa tendo como companheiros filmes e conversas.

Considerações Finais

O que estaria pressupondo a ideia de socioeducar e como o cinema interfere nisso? Que sociedade e que contexto de vida poderiam estar implícitos na tentativa de uma socioeducação? Seria possível a passagem de uma socioeducação coerciva a uma educação problematizadora de modo a expandir a contagem dos que têm direito à fala e descortinar novos horizontes de participação na construção do social? Nas visitas que fizemos, em conjunto com os exercícios que estamos elaborando, podemos arriscar que a socioeducação parece não se questionar plenamente sobre a sociedade à qual se “devolve” o indivíduo, pois, nas entrelinhas, é imaginado e requerido um adolescente que esteja, rapidamente, pronto para voltar à liberdade sem que volte a causar problemas ao Estado. Aqui, há uma ideia de sociedade composta por uma superfície plana, geograficamente sem acidentes, na qual a jovem ou o jovem, após alguns ajustes em suas arestas, deveria viver fora do crime. Aparar suas expressões salientes, pontiagudas e seus desvios em

ondas não detectáveis e pouco afins à suposta superfície plana – estável e encaixável – do social não está nos projetos de uma educação estética tal como vislumbramos.

As atividades iniciais de cinema com adolescentes internas indicaram que há muito o que aproveitar desses e de outros encontros, no sentido de diminuir as distâncias e assimetrias sociais a partir de uma revisão de regimes visuais. Chamar a esse processo de educação problematizadora, em vez de replicar intenções de socioeducar — no sentido de coagir/adequar a um social pré-existente, pleno de desigualdades que levam ao próprio "ato infrator" e/ou partir de uma relação de desigualdade para promover igualdade/cidadania — é adotar uma postura de desconfiança ao que está posto como norma geral numa política pública. Isso implica considerar, nos processos educativos e estéticos com as adolescentes em conflito com a lei, os íntimos impasses desses indivíduos com suas aventuras intelectuais e sensíveis em contato com o mundo que os envolve, acolhendo convergências, divergências, entrelaçamentos e contraposições que não necessariamente apontem para sua “recuperação” como a socioeducação os obriga, mas que possam perturbar suas visões de mundo assim como ter o mundo perturbado por suas crenças e atuações, sem que para isso tenham que assumir a criminalidade como modo de afirmação e sobrevivência ou, em outras palavras, como linguagem.

Na esteira, por um lado, do pensamento de Rancière que faz um diagnóstico crítico da democracia como consenso posto que a igualdade não pode ser pressuposto mas construção permanente, e, de outro lado, do pensamento de Freire que cria um método educacional para quebrar os ciclos de reprodução das desigualdades apostando num saber que habita cada pessoa capaz de fazê-la reconhecer mecanismos de opressão e com isso trabalhar de forma engajada pela permanente e conjunta auto-libertação, podemos concluir que democracia e educação andam de mãos dadas. Não há democracia sem participação, não há participação sem palavra, não há palavra sem linguagem.. Saberes-lampejo, diria Didi-Huberman (2011b), frente às duras estruturas do mercado e do Estado que muitas vezes massacram diferenças como holofotes sobre vaga-lumes e produzem um único modo de subjetivação possível e reconhecível como correto e normal. São críticos, portanto, à estabilidade do democrático, apostam numa igualdade que vem. Não há milagres ou paraísos, mas um trabalho de co-criação do comum aberto no qual a estética e o sensível jogam papel fundamental.

Partir dos princípios da educação problematizadora com base em geradores sensíveis é incluir, por meio de exercícios do olhar e – por meio deles – do agir, o mundo social imperfeito, pontiagudo, flamejante, desproporcional e contingente na própria atividade do sistema socioeducativo. Também é não separar o pensamento sobre socialização de pensar a formação do indivíduo. Implementar ações de cinema dentro dos centros, assumindo que as criações-formações de si e de exercícios cinematográficos estão a se construir, é convidar, nas diversas instâncias institucionais, o risco de encontrar afinidades entre forças da arte, da política e do injusto.

Referências

- ANDREW, J. Dudley. **As principais teorias do cinema** - uma introdução. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1989.
- BALÁZS, Béla. Nós estamos no filme. In: XAVIER, Ismael (Org.). **A Experiência do Cinema**. RJ, Graal, 1983.
- BALÁZS, Béla. O homem visível. In: XAVIER, Ismael (Org.). **A Experiência do Cinema**. RJ, Graal, 1983.
- BERGALA, Alain. **A hipótese-cinema**: pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola. Trad. Mônica Costa Netto, Sílvia Pimenta. Rio de Janeiro: Booklink, CINEAD-LISE-FE/ UFRJ, 2008. Resenha de: LEITE, Gisela Pascale de Camargo; RODRIGUES, Marina.
- BURCH, Noël. **Práxis do cinema**. São Paulo: Perspectiva, 1992.
- DIDI-HUBERMAN, Georges. Coisa Pública, Coisa dos povos, Coisa Plural. In: SILVA, Rodrigo; NAZARÉ, Leonor (org.). **A república por vir**. Arte, Política e Pensamento para o século XXI. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2011a.
- DIDI-HUBERMAN, Georges. Sobrevivência dos vaga-lumes. Trad. Vera Casa Nova e Márcia Arbex, Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011b.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 15. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra. 2008.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 36. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2003.
- FRESQUET, Adriana Mabel. **Cinema e Educação**: reflexões e experiências com professores e estudantes de educação básica, dentro e “fora” da escola. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.
- HOOKS, Bell. A construção de uma comunidade pedagógica: um diálogo. In: _____. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática de liberdade. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.
- JULIÃO, Elionaldo Fernandes. **Uma visão socioeducativa da educação como programa de reinserção social na política de execução penal**. Disponível em:

<http://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/vertentes/Vertentes_35/elionaldo.pdf>. Acesso em 21 mai. 2015.

LEWIS, Tyson E. **The aesthetics of education**: theater, curiosity, and politics in the work of Jacques Rancière and Paulo Freire. New York: Bloomsbury, 2012.

MENICUCCI, Clarissa Gonçalves; CARNEIRO, Carla Bronzo Ladeira. Entre monstros e vítimas: a coerção e a socialização no Sistema Socioeducativo de Minas Gerais. **Serviço Social e Sociedade**. São Paulo, n. 107, p. 535-556, 2011.

MIGLIORIN, Cezar. **Inevitavelmente Cinema**: educação, política e mafuá. 1. ed. Rio de Janeiro, Beco do Azogue, 2015.

PUDOVKIN, Vsevolod. Métodos de tratamento do material (montagem estrutural). In: XAVIER, Ismail (Org.). **A experiência do cinema**. São Paulo: Graal, 1983.

RANCIÈRE, Jacques. **O desentendimento**: Política e Filosofia. Trad. Ângela Leite Lopes. São Paulo: Ed. 34, 1996.

RANCIÈRE, Jacques. **O espectador emancipado**. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante**: cinco lições sobre a emancipação intelectual. Belo Horizonte, Autêntica, 2002.

SILVA, Rodrigo. Apresentação (elegia do comum). In: _____. **A república por vir**: Arte, política e pensamento para o Século XXI. Lisboa: Calouste Gulbenkian, 2011. p. 11-37.

XAVIER, Ismail. **O olhar e a cena**. São Paulo: Cosac & Naify, 2003.

Revista Mídia e Cotidiano
Artigo Seção Temática
Volume 13, Número 3, dezembro de 2019
Submetido em: 30/09/2019
Aprovado em: 08/11/2019

Saberes necessários da educação midiática na era da desinformação

Necessary knowledge of media education in the age of disinformation

Egle Müller SPINELLI²⁵
Jéssica de Almeida SANTOS²⁶

Resumo

Este artigo propõe reflexões sobre a implementação do campo jornalístico-midiático da Base Nacional Curricular Comum (BNCC) diante do grave cenário de desinformação que assola o Brasil. A pesquisa bibliográfica parte do pressuposto de que a formação em educação midiática proporciona conhecimentos, habilidades, atitudes e competências fundamentais para o século XXI e os saberes necessários para a educação do futuro. (BUCKINGHAM, 2019; MORIN, 2000; FREIRE, 2014). Com base nos trabalhos realizados em Portugal, que definiu como estratégia análise de cenário, diagnóstico e construção de um referencial específico para educação midiática, sugerimos que o tema merece discussões mais aprofundadas e o envolvimento de diversos atores no Brasil, em um esforço orquestrado para formar um cidadão ativo, crítico e preparado para lidar com a avalanche de informações da nossa era.

Palavras-chave: Desinformação; Educação Midiática; BNCC; Campo Jornalístico-Midiático.

Abstract

This article reflects about the implementation of the journalistic-media field of the Common National Curriculum Base (CNCB) in the face of the serious scenario of disinformation that hits Brazil. The bibliographic research assumes that media education provides fundamental knowledge, skills, attitudes and competencies for the 21st century and the knowledge needed for future education (BUCKINGHAM, 2019; MORIN, 2000; FREIRE, 2014). Based on the work done in Portugal, which defined as strategy the scenario analysis, diagnosis and construction of a specific reference for media education, we suggest that the theme deserves further discussions and the involvement of several

²⁵ Docente do curso de Jornalismo e do Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Práticas de Consumo da ESPM (PPGCOM, ESPM-SP), doutora em Ciências da Comunicação pela Universidade de São Paulo. E-mail: egle.spinelli@espm.br

²⁶ Mestre em Jornalismo pela ESPM. Possui Pós-Graduação em Marketing e Comunicação Integrada, pela Universidade Presbiteriana Mackenzie e graduação em Comunicação Social - Jornalismo, pelas Faculdades Integradas Rio Branco. E-mail: almeidasts.jessica@gmail.com

players in Brazil, in an orchestrated effort to form an active, critical and prepared citizen to deal with the flood of information of our age.

Keywords: Disinformation; Media Literacy; CNBC; Journalist-Media Field.

Introdução

Em apenas 60 segundos, o mundo hiperconectado troca mais de 41 milhões de mensagens no WhatsApp e no Messenger, assiste 4,5 milhões de vídeos no Youtube e publica 87.500 tweets (DESJARDINS, 2019). Quem ocupa o ciberespaço no século XXI reconfigura e remixa conteúdos de mídia de forma inédita, e a mudança cultural posta pelas novas tecnologias fortalece um movimento em que web-atores quebram o monopólio da produção e da disseminação de conteúdos. O advento da democratização da comunicação estratifica um banco de informações global infinito, mas muitas vezes sem nexos, autoria, veracidade ou relevância. Os filtros do mundo linear não funcionam na era digital, regida por multiplicidade, velocidade, efemeridade, descentralização, abundância e complexidade. O caos informacional do século XXI vai, aos poucos, provocando o definhamento do ser crítico. É este cidadão confuso, com o poder de disseminar informação em poucos segundos, que carrega nas costas o peso de tomar decisões importantes em um sistema democrático (RAMONET, 2012; HAN, 2013). Como podemos exercer nossa cidadania de forma plena e responsável com um celular conectado nas mãos? Enquanto "os principais estruturantes da informação do mundo analógico colapsaram com as plataformas digitais, transferindo poder, e, ao mesmo tempo, responsabilidade informacional aos indivíduos", é urgente que políticas públicas sejam implementadas para equilibrar o cenário informativo (MARTHA GABRIEL, 2018, p. 10-11).

Contextualizar esta era na esfera midiática exige olhares multidisciplinares, como o estudo *The spread of true and false news online*, em que pesquisadores do Instituto Tecnológico de Massachusetts (MIT) descobriram que conteúdos falsos são disseminados mais rapidamente e têm um alcance 70% maior do que os verdadeiros, independentemente do tema (VOSOUGHI, DEB, ARAL, 2018). E ao apontar o cidadão comum – e não *bots* – como o grande disseminador desse tipo de conteúdo, é reforçado o papel centralizador das redes sociais que permite aos leitores escolherem a história, e não

necessariamente quem vai contá-la. Essa mudança representa uma ruptura no processo tradicional de *gatekeeping* do jornalismo²⁷, associada à gama de fontes consideradas e à recomendação dos amigos (MESSING; WESTWOOD, 2012).

Não que pautar decisões por meio de mentiras – e não por fatos – seja novidade. A humanidade sempre viveu em uma pós-verdade e o poder de dominação do *homo sapiens* frente às outras espécies está intimamente relacionado à habilidade de criar ficções e acreditar nelas. Na terra da era digital com informações e escolhas infinitas, as pessoas criam seu ambiente de mídia pessoal em busca de conteúdos – textos, áudios, vídeos – que confirmem-se o que sentem e defendem é verdadeiro. A exposição seletiva de ideias pautada por algoritmos-curadores contribui para a polarização extrema e condena os indivíduos a viverem em um mundo construído a partir dos próprios fatos (HARARI, 2018; MANJOO, 2008; TUFEKCI, 2015).

Em um esforço para entender o que está acontecendo, Wardle e Derakhshan (2017) sugerem que a sociedade enfrenta um fenômeno que combina três categorias em um contexto amplo de desordem informacional: a desinformação (*disinformation*), notícias falsas criadas deliberadamente e disseminadas para prejudicar uma pessoa, um grupo social, uma organização ou um país; a informação falsa (*misinformation*), mas que não tem a intenção de causar dano; e a má-informação (*mal-information*), que possui bases reais que são editadas e divulgadas com a finalidade de causar danos.

O fenômeno passou a chamar atenção do mundo após Donald Trump assumir a presidência dos Estados Unidos com uma avalanche de conteúdos fabricados, além da perigosa associação do termo *fakenews* à divulgação de fatos que discordassem ou incriminassem atitudes do republicano (AHRENS, 2017; IANDOLI, 2017). Desde 2016, os olhares estão voltados para o impacto da desinformação em processos democráticos e no agravamento da polarização entre os que pensam diferente. Um estudo encomendado pelo Serviço Mundial da BBC, indicou uma divulgação amplificada e coesa de mensagens falsas por grupos de direita na Índia, Quênia e Nigéria (BBC, 2018). No

²⁷A teoria do gatekeeper avalia o processo de seleção da notícia, além de como o conteúdo é modelado, estruturado, posicionado e cronometrado (SHOEMAKER, 2011). Segundo o autor, o fluxo de notícias passa por diversos gates (portões) até a sua publicação e, para isso, os jornalistas a partir de critérios subjetivos, pessoais e até institucionais, determinam qual notícia será, ou não, repassada ao público.

Brasil, a pedido da Universidade de São Paulo (USP) e da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), os *fact-checkers* da Agência Lupa analisaram o grau de veracidade de 50 imagens que circularam no WhatsApp entre os dias 16 de agosto e 7 de outubro de 2018, durante o primeiro turno eleitoral. Desse conjunto, apenas quatro eram comprovadamente verdadeiras (FOLHA DE S. PAULO, 2018; TARDÁGLIA; BENEVENUTO; ORTELLADO, 2018). Reportagem da BBC participou durante uma semana de grupos públicos do Whatsapp com apelo político, em que links, áudios, fotos e vídeos eram compartilhados sem critérios ou checagens. A experiência mostrou que milhões de pessoas estavam expostas à desinformação, ataques à imprensa tradicional, com capas de revistas falsas, imagens fomentando ódio às minorias, guerra cultural com ataques sistematizados a artistas, que impactaram significadamente os debates, as relações e quem sabe até mesmo o resultado das eleições de 2018 (GRAGNANI, 2018).

De acordo com o relatório do Oxford Internet Institute, a propaganda computacional - o uso de algoritmos, automação e *big data* para moldar a vida pública, tornou-se uma ferramenta de controle da informação em governos autoritários de três formas: suprimindo direitos humanos fundamentais, desacreditando oponentes políticos e abafando opiniões divergentes. Em 2019, foram identificadas ações de manipulação em 70 países, índice que cresceu 150% desde 2017, e os autores do estudo alertam para o uso orquestrado das redes sociais na amplificação da desinformação, na incitação à violência e na crescente desconfiança da sociedade nas instituições, como governo e imprensa (BRADSHAW, HOWARD, 2019).

O cenário informativo se torna cada vez mais complexo e perigoso, e se realmente queremos que os cidadãos saibam o que fazer para lidar com o ambiente digital povoado por cruzadas manipuladoras financiadas pelo próprio Estado, precisamos exigir investimentos em programas abrangentes e sistemáticos de educação midiática como base de direito a todos os jovens (BUCKINGHAM, 2019). Obviamente que a educação midiática não deve ser alçada como solução, pois para funcionar deve estar sustentada por um programa educacional abrangente, visto que nações que historicamente investem em educação sofrem menos com o impacto da desinformação. A Finlândia, por exemplo, em 2014 já ensinava em sala de aula sobre os riscos da *deepfake* as ameaças da Rússia e seu exército de trolls, em uma das iniciativas que fazem parte da abordagem

multisetorial e intersetorial para preparar cidadãos de todas as idades para o cenário digital. O esforço levou a Finlândia à primeira posição no *Media Literacy Index*, criado em 2017 para avaliar o potencial de 35 países europeus para lidar com a desinformação, empregando indicadores de liberdade de mídia, educação, confiança e participação cívica. Como regra, os últimos lugares estão relacionados ao baixo desempenho educacional e à dificuldade em garantir a liberdade de imprensa (LESSENSKI, 2018; MACKINTOSH, 2019).

Diante do desafio em desenvolver competências que permitam às crianças uma atitude crítica e exigente com a mídia, é fundamental que diversos atores – governo, representantes da sociedade, escolas, veículos de mídia, universidades – se unam para estabelecer políticas públicas que reconheçam na educação midiática suas vertentes interdisciplinares.

Para efeitos de conceituação, considera-se o que Pinto et al (2011) definem como educação midiática, pela amplitude em classificar a área como algo integrador, o que veremos adiante que dialoga com os pensamentos de Freire (2013), Morin (2000) e Buchingham (2019):

[...] o **conjunto de conhecimentos, capacidades e competências** (e os processos da respectiva aquisição) relativas ao **acesso, uso esclarecido, pesquisa e análise crítica da mídia**, bem como as **capacidades de expressão e de comunicação** através desses mesmos media (PINTO et al, 2011, p. 24, grifo nosso).

Com a implementação da Base Nacional Curricular Comum (BNCC) e a criação do campo jornalístico-midiático em Língua Portuguesa como um espaço no currículo que pode “funcionar” como educação midiática, questiona-se, neste artigo, por meio de uma pesquisa bibliográfica com abordagem qualitativa, dois pontos principais: 1) natureza interdisciplinar da educação midiática na proposta da BNCC e 2) amadurecimento das discussões sobre educação midiática no Brasil, tendo em vista o modelo de trabalho desenvolvido em Portugal. As duas questões provocam uma discussão embrionária sobre como a educação midiática será implementada no Brasil e os desafios que enfrentaremos para garantir que estas competências sejam desenvolvidas em nossos estudantes.

A essência complexa da educação midiática

Não pertencer ao seu tempo e se sentir exilado é a pior lástima que pode ocorrer a um ser humano. A afirmação de Paulo Freire é indispensável para reforçar que o pertencimento ao tempo do século XXI requer entendimento de que a mídia é uma dimensão central da vida contemporânea - da cultura, da política, da economia e das relações pessoais, e abster o cidadão do conhecimento sobre as ferramentas para compreender esse processo é contribuir para isolá-lo à classe dos inúteis (FREIRE, GUIMARÃES, 2013; BUCKINGHAM, 2019). Freire impele as escolas a estarem à altura das novas exigências sociais e históricas e a não temerem o diálogo com os meios de comunicação. A educação transformadora deve provocar e propagar a abertura, e não a oclusão mental (BAUMAN, 2013).

A definição de educação midiática como um conjunto de capacidades, conhecimentos e competências para acesso, uso, pesquisa e análise crítica de mídia está atrelada, neste artigo, à sistemização de Morin (2000) sobre os saberes necessários para a educação do século XXI. O recorte aqui sugerido destaca a quebra de paradigma que sugere a descompartmentalização do conhecimento, buscando uma integração das disciplinas. Abordar a educação midiática em e além da sala de aula nada mais é do que “armar cada um para o combate vital para a lucidez” (MORIN, 2000, p. 33). Como visto anteriormente, a desinformação é apenas um dos sintomas de uma grave crise de confiança em instituições, como o governo, a imprensa, a ciência e a até nas próprias pessoas. Ao promover um conhecimento capaz de apreender problemas globais e fundamentais para neles inserir os conhecimentos parciais e locais, a educação midiática vai além de uma visão simplista e limitadora de benefícios e riscos, e serve como ferramenta que permite ao cidadão comunicar-se de forma autônoma, responsável e crítica. No final das contas, o entendimento crítico também precisa levar à ação: o objetivo não é apenas interpretar o mundo, mas também mudá-lo (BUCKINGHAM, 2019).

Morin (2011, p. 7) defende ainda que a atribuição de sentido ao mundo complexo pede um pensamento complexo, em uma permanente tensão entre “a aspiração a um saber não fragmentado, não compartimentado, não redutor, e o reconhecimento do

inacabado e da incompletude de qualquer conhecimento”. Ao mesmo tempo, refletir sobre uma proposta de educação midiática que efetivamente cumpra com seus propósitos é um “lugar crucial de interrogações” (MORIN, 2011, p. 8).

Partindo do pensamento complexo²⁸ de Morin (2011) e das exortações de Buckingham (2019) e Freire (2014) sobre uma educação transformadora para a mídia, cabem reflexões sobre os riscos de uma possível fragmentação do aprendizado da educação midiática se esta ficar restrita ao campo jornalístico-midiático da Base Nacional Curricular Comum. Aprovada pelo Ministério da Educação em 2017, a BNCC é um avanço na educação brasileira por definir o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. O documento normativo deve ser considerado na construção de propostas pedagógicas, materiais didáticos e processos de avaliação de aprendizagem para a sala de aula. A base é um ponto de partida para contribuir com o alinhamento de outras políticas e ações referentes “à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação” (MEC, 2018).

Dentro da BNCC, a prática de linguagem definida como Campo Jornalístico/Midiático, dentro da área de conhecimento de Língua Portuguesa, é a que mais se aproxima de uma abordagem de educação midiática, com os objetivos de:

1. ampliar e qualificar **a participação das crianças, adolescentes e jovens nas práticas relativas ao trato com a informação e opinião**, que estão no centro da esfera jornalística/midiática.
2. para além de construir conhecimentos e desenvolver habilidades envolvidas na escuta, leitura e produção de textos que circulam no campo, o que se pretende é **propiciar experiências que permitam desenvolver nos adolescentes e jovens a sensibilidade para que se interessem pelos fatos que acontecem na sua comunidade, na sua cidade e no mundo e afetam as vidas das pessoas**
3. **incorporem em suas vidas a prática de escuta, leitura e produção de textos pertencentes a gêneros da esfera jornalística** em diferentes fontes, veículos e mídias,

²⁸ O conceito de pensamento complexo é defendido por Edgar Morin como uma aspiração ao conhecimento multidimensional, que dê conta “das articulações entre os campos disciplinares que são desmembrados pelo pensamento disjuntivo” (MORIN, 2011, p. 6).

4. **desenvolvam autonomia e pensamento crítico para se situar em relação a interesses e posicionamentos diversos e possam produzir textos noticiosos e opinativos e participar de discussões e debates de forma ética e respeitosa** (MINISTERIO DA EDUCAÇÃO, 2017, p. 138, grifo nosso).

O campo jornalístico-midiático se concentra nos Anos Finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) e no Ensino Médio (1ª a 3ª série), abrangendo alunos de 12 a 17 anos. Divide espaço em Língua Portuguesa com outros cinco campos: artístico-literário, vida cotidiana, vida pública, prática de estudos e pesquisa, atuação na vida. O documento que direciona as escolas na construção do currículo reúne ainda a prática de linguagem (análise linguística/semiótica; leitura; oralidade e produção de textos) que se relaciona com o objeto de conhecimento e as habilidades trabalhadas. A seguir, um exemplo de como a BNCC indica a construção do trabalho relacionado à temática de liberdade de expressão e discursos de ódio:

Tabela 1 – Construção do trabalho relacionado à temática de liberdade de expressão e discursos de ódio

Ano/faixa	Prática de linguagem	Objetos de conhecimento	Habilidades
6º, 7º, 8º e 9º	Leitura	Apreciação e réplica Relação entre gêneros e mídias	(EF69LP01) Diferenciar liberdade de expressão de discursos de ódio, posicionando-se contrariamente a esse tipo de discurso e vislumbrando possibilidades de denúncia quando for o caso.

Fonte: MEC (2018).

O documento traz ainda um material suplementar para ajudar as escolas na construção do currículo, com comentários dos redatores, que sugerem as possibilidades de trabalho interdisciplinar. No exemplo citado na tabela acima, as possibilidades são:

Na elaboração do currículo, é importante incluir projetos que abordem fatos e assuntos polêmicos específicos do estado e/ou município do aluno, bem como a possibilidade de os estudantes terem participação efetiva nas discussões dessas questões. **Considerar as possibilidades de interação dos alunos com jornais e revistas locais, impressos ou digitais**, por exemplo, e planejar a sua participação ativa nesses meios

contribuirá para o desenvolvimento desta habilidade. Também favorece esse desenvolvimento **discutir a diferença entre liberdade de expressão e discursos de ódio** (que podem ser evidenciados em situações de bullying, por exemplo). Há, aqui, **oportunidade de trabalho interdisciplinar com as habilidades (EF69AR15), (EF69AR33), da Arte; e (EF67EF17), da Educação Física, no que se refere à compreensão crítica de diferentes pontos de vista sobre temas controversos e de relevância social** (MEC, 2018, grifo nosso).

Primeiramente, é importante ressaltar que o país está atento à necessidade de abordar a educação midiática, campo exigido até mesmo pelo Pisa (Programme for International Student Assessment), que passou a avaliar se os países estão sendo bem-sucedidos em ensinar aos jovens a compreenderem o mundo globalizado em que vivem. No documento que orienta as novas competências globais, destaca-se a necessidade de usar plataformas de mídia de forma eficaz e responsável, considerando que “o acesso a uma quantidade ilimitada de informações é muitas vezes associado à falta de alfabetização midiática, o que significa que os jovens são facilmente enganados por notícias partidárias, tendenciosas ou falsas”. Nesse contexto, a OCDE recomenda aos países que “cultivar a competência global dos alunos pode ajudá-los a capitalizar os espaços digitais, entender melhor o mundo em que vivem e expressar com responsabilidade sua voz on-line” (THE OECD, 2018, p. 5). Para o próximo teste, em 2021, estuda-se incluir questões específicas de educação midiática, para avaliar a capacidade dos adolescentes de diferenciar informações e fraudes.

Do ponto de vista do âmbito da construção, o campo foi criado para refletir um fazer do professor em sala de aula que chegasse ao aluno como uma mudança possível na aprendizagem. Ao mesmo tempo, foram respeitados os conhecimentos linguísticos bem estruturados e evitados a simplificação que pode resultar na banalização dos conhecimentos. A maior preocupação sempre foi de que o núcleo - formação do leitor e do produtor de textos - estivesse presente em cada opção, centrado nas relações solidárias entre os diferentes conhecimentos. Assim, um campo não é visto fora da alçada dos outros e, até mesmo, do diálogo com as outras disciplinas. E o que este artigo defende é exatamente o diálogo necessário entre o campo jornalístico-midiático e outras áreas de conhecimento, pois é fundamental que o debate acerca da mídia seja entrelaçado com as ciências humanas, por exemplo. Discussões como o papel da globalização no

encurtamento dos tempos e espaços e como a mídia se comporta nesse cenário, devem romper barreiras de disciplinas e conversar com outras áreas. Volta-se a Paulo Freire, que relaciona o verdadeiro aprendizado à percepção do “condicionamento histórico-sociológico do conhecimento e à busca das relações entre o conteúdo em estudo e outras dimensões afins do conhecimento” (FREIRE, 1978, p. 10). Obviamente não é somente a educação midiática que pede esta troca, e sabe-se que o diálogo entre as áreas de conhecimento é fundamental no processo de ensino-aprendizagem e estimulado pela própria BNCC. Mas diante das dificuldades que o país sempre enfrentou para executar uma política pública coerente para a educação, é natural antever que as escolas terão dificuldades em colocar em prática a educação midiática.

É reconhecido que o país reúne diversas iniciativas que alcançaram êxito em trabalhar os pilares de educação midiática. Caprino e Martinez-Cerdá (2015) catalogaram 129 ONGs e instituições civis que realizam 302 projetos de educação midiática no Brasil, categorizados conforme abaixo:

- Dimensões: acesso / uso, compreensão crítica, e produção de conteúdo.
- Atores: receptores, profissionais, associados e patrocinadores.
- Mídia de comunicação: impressão (jornais, revistas, boletins informativos e outros); audiovisual (cinema, vídeo, TV, rádio / áudio, fotografia e outros); TIC (Internet, web design, aplicativos e outros); digital mídia (sites, blogs, redes sociais, mídias móveis, e outros); monitoramento e acompanhamento da comunicação mídia (monitoramento de temas relacionados às ONGs, produção de diretrizes e notícias alternativas, treinamento de jornalistas e outros).
- Tecnologias digitais: nível de importância do TIC e ênfase na inclusão digital.
- Comunicação Comunitária: como permanente veículo e atores envolvidos.
- Empoderamento: explicitamente conectado à mídia-educação, defesa dos direitos e papel dos cidadãos (CAPRINO, MARTINEZ-CERDÁ, 2016, p. 41).

Vale ressaltar que 70 projetos estão ligados a conteúdos críticos de compreensão e produção, dentre os quais 22 também se concentram no acesso e uso dos meios de comunicação. Os pesquisadores enfatizam que a simples produção de conteúdo nem sempre resulta em empoderamento para os cidadãos, pois é possível que uma

atividade simplesmente reproduza algo que já existe na mídia. O desenvolvimento de habilidades comunicacionais está intimamente relacionado à compreensão crítica. Portanto, cobra-se, aqui, diagnóstico e sistematização. Por isso, o segundo questionamento deste artigo busca apontamentos no trabalho realizado por Portugal para entender que o processo de construção de um referencial interdisciplinar próprio de educação midiática parte, inicialmente, de um diagnóstico: o que temos, como fazemos e para aonde queremos ir.

O referencial de educação midiática português

Em 2011, pesquisadores da Universidade do Minho realizaram um amplo estudo encomendado pela Entidade Reguladora para a Comunicação (ERC) para mapear o status da educação midiática em Portugal. O estudo concluiu que, no recorte proposto de dez anos, havia projetos interessantes e diversificados, realizados por associações, veículos de mídia, escolas e entidades oficiais. No entanto, o panorama geral sobre a educação midiática se mostrava fragmentado, e com poucas chances de avanços por esta natureza desorganizada. Os pesquisadores entenderam, à época, que uma educação neste nível “não tem sido uma prioridade para as entidades governamentais, independentemente da orientação político-partidária” (PINTO et al, 2011, p. 149). A temática acabava sendo discutida na disciplina de educação para a cidadania, obrigatória para toda a educação básica, mas ainda apresentava muitas dificuldades em firmar-se como ação pedagógica, cultural e política.

Diante do diagnóstico, o estudo recomendou que mais esforços e investimentos em pesquisa sobre o tema fossem feitos. Outra sugestão foi de que as universidades deveriam incluir a educação midiática no currículo de formação docente, tanto na graduação quanto na pós-graduação, para que os professores saíssem da faculdade aptos a desenvolver estas competências nos estudantes. Por último, o estudo incentivava a exploração do potencial da educação midiática além dos muros da escola, em que as famílias e instituições pudessem também discutir o tema; posicionamento das organizações de mídia e envolvimento do Estado em criar metas e objetivos na implementação da educação midiática, assim como a avaliação dos resultados obtidos, em uma sistematização do que já existia para potencializar as experiências.

O trabalho desenvolvido em Portugal foi pautado pelas orientações dispostas na diretiva 2007/65/EC do Parlamento Europeu e do Conselho, de 11 de dezembro de 2007, que exigia das nações europeias ações efetivas de educação midiática.

[...] A Educação Midiática deverá por conseguinte ser fomentada em todos os setores da sociedade e os seus progressos deverão ser acompanhados de perto. A Recomendação do Parlamento Europeu e do Conselho, de 20 de Dezembro de 2006, relativa à proteção dos menores e da dignidade humana e ao direito de resposta em relação à competitividade da indústria europeia de serviços audiovisuais e de informação em linha [20], contém já uma série de medidas suscetíveis de fomentar educação midiática, tais como, por exemplo, **a formação contínua de professores e formadores, a aprendizagem específica da Internet destinada às crianças desde a mais tenra idade, incluindo sessões abertas aos pais, ou a organização de campanhas nacionais junto dos cidadãos, envolvendo todos os meios de comunicação social, de modo a divulgar informações sobre a utilização responsável da internet** (PINTO et al, 2011, p. 199, grifo nosso).

O documento determinava que os países apresentassem relatórios comprobatórios da aplicação da diretiva até 2011, e que, a partir daí, a prestação de contas sobre o trabalho de educação midiática passasse a ser trienal. No caso português, após o trabalho inicial de diagnóstico, em 2014 foi publicado o Referencial de Educação para os Media, também produzido pela Universidade do Minho, com objetivo de propor um quadro de referência para o trabalho pedagógico em torno das questões da educação midiática na educação básica, tomando como referência documentos de diversos países, bem como as posições recentes de instituições europeias e internacionais.

[o documento] **considera que a educação midiática possui uma dimensão transversal da Educação para a Cidadania, em contexto de ensino e de aprendizagem de qualquer disciplina ou área disciplinar**, nos 1.º, 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e no ensino secundário e também no quadro da educação pré-escolar, tendo em conta a Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar em vigor; Propõe-se, assim, **o tratamento progressivo, desde a educação pré-escolar até aos ensinos básico e secundário, de diversos temas**: 1. Comunicar e informar; 2. Compreender o mundo atual; 3. Tipos de Media; 4. As TIC e os ecrãs; 5. As redes digitais; 6. Entretenimento e espetáculo; 7. Publicidade e marcas; 8. Produção e indústria/profissionais e empresas; 9. Os Media como construção social; 10. Audiências, públicos e consumos; 11. Liberdade e ética, direitos e

deveres; 12. Nós e os Media. Cada um destes temas engloba subtemas e objetivos (PEREIRA et al, 2014, p. 8).

Com o referencial, o processo pedagógico necessário para a promoção de educação midiática fica muito claro, objetivo e prático. O documento prevê dez grandes princípios, e estrutura o conteúdo em temas, subtemas, objetivos gerais e objetivos específicos. Utilizando o mesmo recorte do campo jornalístico-midiático citado na página 7, sobre liberdade de expressão e discursos de ódio, percebe que o referencial português encaixa a temática em um contexto amplo de Liberdade e ética, direitos e deveres, conforme quadro abaixo:

Tabela 2 - Temática Liberdade e ética, direitos e deveres

Temas	Subtemas	Objetivos gerais	Objetivos específicos
10. Liberdade e ética, direitos e deveres	- Liberdade de Informação e de expressão - Direitos e Deveres	Compreender o direito à liberdade de informação e de expressão.	<ul style="list-style-type: none"> - Saber porque é importante informar, informar-se e ser informado livremente - Conhecer os principais documentos que consagram o direito à liberdade de informação e de expressão - Reconhecer a liberdade de expressão como um direito humano fundamental (art.º 19.º da Declaração Universal dos Direitos Humanos) - Conhecer a censura, a sua história e as suas características - Compreender o que é o interesse público da informação e entender porque o interesse público não é o mesmo que o interesse do público - Perceber porque é relevante distinguir vida pública e vida privada e porque importa respeitar o direito à privacidade - Conhecer os direitos de autor e entender porque devem ser respeitados - Conhecer o trabalho dos provedores do leitor, do ouvinte e do telespectador, percebendo a função que desempenham e a eles recorrendo, sempre que for pertinente

Fonte: PEREIRA et al, 2014, p. 14.

Ao integrar os saberes ligados à educação midiática, o aprendizado naturalmente segue uma linha uniforme, facilitando até mesmo o processo de avaliação dos resultados, que é um dos pontos de melhoria nos esforços de aplicação da educação midiática. Afinal, o estudante que recebe esta educação, desde a pré-escola, realmente se

torna capaz de compreender e avaliar de modo crítico os diferentes aspectos dos media e dos seus conteúdos e de criar comunicações em diversos contextos?

Mas antes disso, existe a grande dificuldade em fazer acontecer nas escolas. Portugal ainda encontra muitos desafios em convencer as escolas a adotar o referencial, e foram realizados cursos para formação de formadores, com objetivo de prepará-los para multiplicar o conhecimento de educação midiática e aplicar o referencial em suas escolas. Recentemente, o governo português adotou um novo projeto para alavancar a educação midiática, o Competências de Literacia Digital e Midiática - COMEDIG 2020. A parceria com as universidades de Coimbra e do Minho pretende diagnosticar o nível de competências de educação midiática de alunos e professores da educação básica ao ensino superior, e com base no conhecimento produzido, desenhar recursos educativos e orientações para a intervenção na área da educação mediática (UNIVERSIDADE DE COIMBRA, 2019).

Considerações Finais

A desinformação deve ganhar ainda mais força nos próximos anos, considerando o avanço da tecnologia, a polarização extrema entre grupos que pensam diferente e utilizam redes sociais para disseminar ódio com mensagens enganosas, e a falta de políticas públicas para a questão. O tema é complexo, e o que se vê é uma busca frenética por soluções que se adequem à cultura e às necessidades de cada país, mas ainda poucas ações concretas.

Programas de educação midiática para todos os níveis educacionais são fundamentais para construirmos uma estratégia efetiva de formação de estudantes críticos e aptos para lidar com a mídia. As crianças e jovens se mostram mais frágeis para enfrentar este contexto informativo tóxico. Apenas 2% das crianças e dos adolescentes do Reino Unido têm a capacidade de leitura crítica necessária para discernir uma notícia falsa de uma notícia verdadeira, de acordo com um relatório publicado em junho deste ano pelo Conselho Nacional de Alfabetização do Reino Unido (NATIONAL LITERACY TRUST, s/d). Além disso, a proliferação de notícias falsas causa ansiedade nos alunos e prejudica a autoestima e a visão que os estudantes têm sobre o mundo.

Entendemos que a inclusão do campo jornalístico-midiático na Base Nacional Curricular Comum – BNCC é um passo importante para incluir a educação midiática nos currículos das escolas básicas do país. A preocupação com a garantia de que as habilidades sejam trabalhadas de forma interdisciplinar é válida, de forma que o campo não fique restrito aos gêneros textuais. Trabalhar os saberes da educação midiática é desafiador, e a construção do currículo tem na formação do professor um pilar fundamental para que possa acontecer de verdade. O caso português vem à tona e serve de inspiração por focar a estratégia em diagnósticos, propostas de referencial e, diante das dificuldades em emplacar a educação midiática, propor novos estudos com as universidades parceiras para ampliar as percepções e produzir novos materiais de apoio.

Como este artigo tentou mostrar, é possível abrir um espaço de diálogo entre educadores, jornalistas, governo, grupos de mídia e universidades, para que exista a transformação da escola em um espaço de discussão do tema, e se proporcione aos alunos a base necessária para que eles cresçam preparados para combater o ambiente de desinformação. Mas o caminho para esta construção passa por reflexões e criação de pontes entre esses atores.

Referências

AHRENS, Jan Martínez. Trump e as ‘fakenews’ atacam de novo. **El País**. Washington, 08 maio 2017. Disponível em: <<https://goo.gl/Jqdx3B>> Acesso em: 24 jul. 2017.

BAUMAN, Zygmunt. **Sobre educação e juventude: conversas com Ricardo Mazzeo**. São Paulo: Zahar, 2013. Edição Kindle.

BBC. **Onda de nacionalismo está por trás de fakenews na Índia, mostra pesquisa inédita da BBC**. 12 nov. 2018. Disponível em: <<https://bbc.in/37PFf2d>>. Acesso em: 14 dez. 2018.

BRADSHAW, Samantha; HOWARD, Philip N. The Global Disinformation Order: 2019 global inventory of organised social media manipulation. Oxford Internet Institute. Disponível em: <<https://bit.ly/2q4Sz1J>>. Acesso em: 28 set. 2019

BUCKINGHAM, David. **The Media Education Manifesto**. Cambridge: Polity Press, 2019. Edição Kindle.

CAPRINO, Mônica Pegurer; MARTINEZ-CERDÁ, Juan-Francisco. Media Literacy in Brazil: Experiences and Models in Non-formal Education. **Media Education Comunicar**, [s.l.], n. 49, v. 24, p.39-48, 1 out. 2016. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.3916/c49-2016-04>>. Acesso em: 18 jul. 2018.

DESJARDINS, Jeff. What happens in an internet minute in 2019?. **Visual Capitalist**, 13 mar. 2019. Disponível em: <<https://bit.ly/2Y0us0L>>. Acesso em: 18 ago. 2019.

FOLHA DE SÃO PAULO. '*Fakenews*' alteram hábitos do público, indica pesquisa. São Paulo, 31 out. 2017. Disponível em: <<https://goo.gl/UhM8S3>>. Acesso em: 18 nov. 2017.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Educar com a mídia**: novos diálogos sobre educação. Paz e Terra: São Paulo, 2013.

GRAGNANI, Juliana. Eleições com fakenews?: Uma semana dentro de 272 grupos políticos no WhatsApp mostra um Brasil dividido e movido a notícias falsas. **BBC News**, 5 out. 2018. Disponível em: <<https://bbc.in/2DuFsdC>>. Acesso em 10 out. 2018.

HAN, Byung-Chul. **No enxame**: perspectivas do digital. Petrópolis: Vozes, 2018. Edição Kindle.

HARARI, Yuval Noah. **21 lições para o século 21**. Companhia das Letras, 2018.

Hobbs, R. (2016). When teens create the news: examining the impact of PBS/news hour student reporting labs. *Journalism Education*, 5(1), pp. 71-73. Disponível em: <<https://goo.gl/f7LHEA>>. Acesso em: 10 jul. 2017.

IANDOLI, Rafael. Trump, '*fakenews*' e a guerra declarada contra a imprensa. **Nexo**, 03 jul. 2017. Disponível em: <<https://goo.gl/sw7Wvqz>>. Acesso em: 10 jul. 2017.

LESSENSKI, Marin. Common Sense Wanted: resilience to “post-truth” and its predictors in the news media literacy index 2018. **Open Society Institute**, mar. 2018. Disponível em: <<https://bit.ly/33uyfo8>>. Acesso em: 25 ago. 2019.

MANJOO, Farhad. **True Enough: Learning to live in a post-fat society**. John Wiley & Sons: New Jersey, 2008.

MACKINTOSH, Eliza. Finland is winning the war on fake news: what it's learned may be crucial to Western democracy. **CNN**, mai. 2019. Disponível em: <<https://cnn.it/2svfqNV>>. Acesso em: 12 ago. 2019

MARTHA GABRIEL. (2018). Apresentação. In P. Ferrari (Ed.), **Como sair das bolhas**. São Paulo: Educ/Armazém da Cultura.

MESSING, Solomon; WESTWOOD, Sean J.. Selective Exposure in the Age of Social Media. **Communication Research**, [s.l.], n. 8, v. 41, p.1042-1063, 31 dez. 2012. SAGE Publications. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1177/0093650212466406>>. Acesso em: 12 out. 2018.

MEC. **Base Nacional Curricular Comum**. 2017. Disponível em: <<https://bit.ly/2qNMk2N>>. Acesso em: 12 dez. 2018.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2000; Brasília: UNESCO, 2000.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2011. 4 ed.

NATIONAL LITERACY TRUST. **Fake News and critical literacy: final report**. Disponível em: <<https://bit.ly/35MOVIO>> Acesso em: 15 jan. 2019.

PEREIRA, Sara e et al. Referencial de Educação para os Media. **Direção Geral da Educação**, 2014. Disponível em: <<https://bit.ly/2OVA8oD>>. Acesso em: 12 jul. 2019.

PINTO, Manuel; PEREIRA, Sara; PEREIRA, Luis; FERREIRA, Tiago Dias. Educação para os media em Portugal: experiências, atores e contextos. **Universidade do Minho**, 2011.

Disponível em: <<https://bit.ly/2qWTqBV>>. Acesso em: 10 ago. 2019.

RAMONET, Ignacio. **A explosão do jornalismo**: das mídias de massa à massa de mídia. São Paulo: Publisher Brasil, 2012.

SHOEMAKER, Pamela J. **Teoria do gatekeeping**: construção e seleção da notícia; tradução: Vivian Nickel. Porto Alegre: Penso, 2011.

TARDÁGLIA, Cristina; BENEVENUTO, Fabricio; ORTELLADO, Pablo. Fake News Is Poisoning Brazilian Politics. WhatsApp Can Stop It. **The New York Times**, 17 out. 2018.

Disponível em: <<https://nyti.ms/34yKIbG>>. Acesso em: 22 out. 2018.

TUFEKCI, Z. Algorithmic Harms beyond Facebook and Google: Emergent Challenges of Computational. Agency. **Colo. Tech. L. J.**, v.13, 2015. Disponível em: <<https://bit.ly/37PI6rR>>. Acesso em: 16 jan. 2019.

UNIVERSIDADE DE COIMBRA. **Competências de Literacia Digital e Mediática**. Coimbra, 2019. Disponível em: <<https://www.uc.pt/fpce/comedig/Homepage>>. Acesso em: 27 set. 2019.

VOSOUGHI, Soroush; DEB, Roy; ARAL, Sinan. The spread of true and false news online. **MIT Initiative on the Digital Economy Research Brief**, 2018. Disponível em:

<<https://bit.ly/33wqqhy>>. Acesso em: 19 maio 2018.

WARDLE, Claire; DERAKHSHAN, Hossein. Information Disorder: Toward an interdisciplinary framework for research and policy making. **Council of Europe**, 2017.

Disponível em: <<https://bit.ly/37NcPG0>>. Acesso em: 22 maio 2018.

Revista Mídia e Cotidiano
Artigo Seção Temática
Volume 13, Número 3, dezembro de 2019
Submetido em: 30/09/2019
Aprovado em: 08/11/2019

Educação midiática para notícias: histórico e mapeamento de iniciativas para combater a desinformação por meio da educação

Media education and news: Historical background and measures to combat misinformation in schools

Mônica CHAVES²⁹
Luísa MELO³⁰

Resumo

Este artigo discute o conceito de educação midiática à luz dos problemas trazidos pela disseminação de conteúdos falsos no ambiente digital. Além disso, apresenta um histórico da educação midiática e apresenta achados preliminares de uma pesquisa realizada com professores/as de educação básica. Conclui-se que a preocupação em relação à educação midiática para notícias precisa ser apoiada pela comunidade escolar, sob pena de as futuras gerações viverem em uma sociedade em que as ciências como conhecimento compartilhado sejam desacreditadas, bem como a própria escola como instância em que este conhecimento é ensinado.

Palavras-chave: Desinformação; *fake news*; educação midiática, *news literacy*.

Abstract

This article addresses the concept of media education, taking into consideration the problems generated by the dissemination of fake news in digital environments. Additionally, we present a historical background on media education and discuss preliminary findings that stem from teachers that work in the basic education sector. We conclude that the concern that revolves around media education and news must be supported by the school community, otherwise, the future generations will live in a

²⁹ Mestra pelo Programa de Pós-Graduação em Comunicação Social, Departamento de Comunicação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Membro do Grupo de Pesquisa em Interações Digitais da PUC-Rio. E-mail: contato@monicachaves.jor.br

³⁰ Doutora em Literatura Comparada pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Professora agregada da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Pesquisadora do LabMid/PUC-Rio e membro do Grupo de Pesquisa em Interações Digitais e do Grupo de Pesquisa em Narrativas da Vida Moderna na Cultura Midiática da PUC-Rio e da Media Ecology Association (MEA). E-mail: luisamelo@mac.com

society in which science, as shared knowledge, will lose credibility. This can also happen with the institution of schools themselves in which such knowledge is taught.

Keywords: Misinformation; fake news; media education, news literacy.

Introdução

As mudanças nos modos de veiculação de notícias ocorridas a partir da consolidação da comunicação digital trouxeram à tona questões decorrentes da crescente dificuldade de se diferenciar conteúdos confiáveis de histórias falsas³¹. É claro que a disseminação de boatos e acusações falsas não é um fenômeno novo: o historiador Robert Darnton (2017) mapeou exemplos que remontam a 1.500 anos atrás, como os ataques de Procópio ao imperador Justiniano no século VI; as “pasquinadas”, surgidas em 1522 em Roma com o objetivo de manipular uma eleição papal; e os *canards* franceses, no século XVII. Em Londres, até hoje são célebres os tabloides especializados na publicação de notícias difamatórias contra políticos, celebridades e membros da monarquia.

O que há de singular na forma como percebemos este fenômeno na era digital são as especificidades trazidas pelos ambientes criados pelas tecnologias de informação e comunicação e suas consequências, muitas delas não previstas, nos modos de interação, nos circuitos comunicativos e na própria vida social. O amplo acesso a dispositivos digitais que permitem o recebimento, o armazenamento, a edição e a distribuição de conteúdos audiovisuais por potencialmente qualquer indivíduo fez com que a preocupação com as consequências da desinformação para a vida social passasse a ocupar um papel central no debate público nos últimos anos, especialmente depois que políticos começaram a ser eleitos usando táticas de guerra de informações como estratégia eleitoral.

Vale observar que esse contexto se entrelaça a uma crise de credibilidade no jornalismo. As mudanças que estão em curso no modelo de veiculação de notícias se inter-relacionam a uma crise do papel social do jornalista, e, conseqüentemente, do

³¹ Por questões conceituais, evitamos o uso tanto do termo êmico “*fake news*” quanto de sua tradução mais comum, a expressão “notícias falsas”. Além de serem termos que não descrevem de forma adequada toda a complexidade do fenômeno da desinformação, acreditamos ser necessária a problematização do uso da palavra “notícia”, por definição um relato sobre algo que aconteceu, junto ao adjetivo “falsas”. Assim, neste trabalho os conteúdos enganosos, falsificados ou manipulados, emicamente conhecidos como “*fake news*” são referidos pelo termo *histórias falsas*.

jornalismo. Segundo Adriana Braga, Leonel Aguiar e Mara Bergamaschi (2014), as mudanças estruturais na sociedade contemporânea trouxeram novos modos de produção dos conteúdos informativos, o que, por sua vez, teve impacto nos pressupostos da formação profissional dos jornalistas (BRAGA; AGUIAR; BERGAMASCHI, 2014, p.116). Assim, é possível afirmar que há um questionamento do contrato social que outorgou à imprensa, nos últimos dois séculos, a chancela da credibilidade. No entanto, cabe diferenciar os erros cometidos pelo mau jornalismo (erros de apuração ou de avaliação, sensacionalismo, falta de equilíbrio no relato dos fatos e interesses pessoais ou corporativos) das estratégias associadas à desinformação (histórias fictícias que se apresentam como se fossem relatos noticiosos).

Diante deste cenário, o relatório do Reuters Institute sobre mídias digitais mediu pela primeira vez, em 2018, a chamada *news literacy* – ou seja, a habilidade de analisar criticamente notícias e informações que as pessoas recebem por diferentes fontes. A conclusão foi que indivíduos com níveis mais altos de competências em *news literacy* tendem a preferir notícias de grandes jornais e usam as redes sociais da internet de modo diferente dos demais usuários. Por exemplo, ao decidir se irão clicar em uma notícia, prestam mais atenção a pistas sobre a credibilidade do conteúdo: em que veículo foi publicado, quem foi o autor, quem compartilhou o *link*, entre outras. Já para os indivíduos com menor competência em *news literacy* o mero número de comentários, curtidas e compartilhamentos parece ter mais importância no momento de avaliar a confiabilidade da notícia. Ou seja, enquanto um grupo busca critérios qualitativos ao compartilhar notícias, o outro se baseia em dados quantitativos, o que, naturalmente, não é suficiente para avaliar a veracidade de uma informação.

Na edição de 2019, o Instituto voltou a verificar o impacto das iniciativas de educação midiática para notícias nos 38 países pesquisados. Desta vez, o relatório apontou o crescimento da afinidade dos indivíduos pesquisados com fontes de notícias “mais conceituadas” e a queda do compartilhamento de conteúdos “menos confiáveis”. O Brasil aparece como um dos destaques no que diz respeito ao aumento da confiança em fontes de notícias conceituadas em relação ao ano anterior, tendo a proporção dos que usam fontes deste tipo para obter informações noticiosas atingido o patamar de 36%. Aqui, a preocupação com os efeitos da desinformação pode ser percebida no alto índice

de respondentes que decidiram não compartilhar conteúdos potencialmente falsos (61%). Segundo o relatório, “o comportamento parece ter mudado principalmente em países onde a preocupação com a desinformação é mais alta³²” (REUTERS INSTITUTE, 2019, p.23).

Neste artigo, iremos apresentar alguns conceitos relacionados à disseminação de conteúdos falsos no ambiente digital, especialmente aqueles ligados ao fenômeno que os pesquisadores Claire Wardle e Hossein Derakhshan (2017) chamam de desordem da informação. Em seguida, discutiremos o conceito de alfabetização ou educação midiática que, segundo diversos pesquisadores e organismos internacionais, é fundamental para o desenvolvimento de competências específicas de leitura crítica das mídias frente ao aumento da dificuldade de diferenciar notícias reais de conteúdos falsificados. Também apresentaremos um breve histórico das iniciativas nesse sentido. Por fim, compartilharemos os principais achados de uma pesquisa tipo *survey* realizada com professores/as de educação básica no Brasil com o objetivo de identificar se a educação midiática para notícias é uma preocupação dos docentes e dirigentes de escolas e se há ações do tipo planejadas ou em curso. A pesquisa foi aplicada por meio de formulário online, e a amostra foi selecionada por meio de grupos de professores existentes nas redes sociais da internet.

Desordem da informação e desinformação como estratégia

Na era digital, a disseminação em larga escala de conteúdos produzidos por não-profissionais com aparência de jornalismo torna cada vez mais difícil a avaliação sobre sua veracidade. Diante deste cenário, cresce a preocupação com a distribuição de informações erradas, descontextualizadas, distorcidas ou falsificadas. Ao conceituar o fenômeno denominado *desordem da informação*, Claire Wardle e Hossein Derakhshan partem de duas dimensões: danos e incorreções. O autor e a autora apresentam três tipos de informações que constituem o problema (WARDLE; DERAKHSHAN, 2017, p.5):

Mis-information, ou *informação incorreta*: informações falsas compartilhadas sem o objetivo de causar dano;

³² Tradução livre. No original: *Behaviour seems to have changed most in countries where concern about misinformation is highest.*

Dis-information ou *informação falsificada*: informações falsas compartilhadas, sabendo-se que são falsas, com a intenção de causar dano.

Mal-information ou *má informação*: informação genuína compartilhada para causar dano, em geral movendo informação que deveria ser privada para a esfera pública³³.

O autor e a autora atribuem a crescente dificuldade de as pessoas avaliarem a credibilidade de uma mensagem ao modo como as redes sociais da internet mais populares se constituíram. Isso ocorre porque “postagens de publicações tão diferentes quanto o New York Times e um site de teorias da conspiração têm aparência quase idêntica” (WARDLE; DERAKHSHAN, 2017, p. 12)³⁴. Com isso, as pessoas dependem cada vez mais de amigos/as e da família para endossar as informações que se disseminam nas redes sociais da internet. Antigos hábitos de leitura, de quando as notícias eram filtradas por jornalistas aos quais era atribuída a função de *gatekeepers* da informação (WHITE, 1993), não valem mais em um ambiente em que o foco deixa de ser a fonte da notícia e passa a ser o modo como ela chega ao/à leitor/a (WARDLE; DERAKHSHAN, 2017, p.13).

A desconfiança e a confusão sobre quais fontes de informação são autênticas é, em sua avaliação, em muitos casos provocada intencionalmente, no que consideram ser “campanhas de desinformação”. As eleições norte-americanas de 2016, com a vitória de Donald Trump, foram um ponto crítico no que diz respeito à preocupação mundial com

³³ É importante observar que em português não há palavras diferentes para estes termos. Tanto o dicionário Cambridge quanto o Michaelis traduzem *misinformation* como informação incorreta/falsificada e *disinformation* como desinformação, sendo que o Cambridge usa esta última tradução para os dois termos em inglês. Diante da dificuldade de diferenciá-los em português de forma tão clara, neste trabalho adotamos o conceito de desinformação para tratar de forma abrangente dos três tipos de informação discutidas por Wardle e Derakhshan (2017).

³⁴ Tradução livre. No original, o trecho completo é: *Another critical point is that popular social networks make it difficult for people to judge the credibility of any message, because posts from publications as unlike as the New York Times and a conspiracy site look nearly identical.*

o fenômeno da desinformação. Não à toa a “palavra do ano” escolhida pelo dicionário Oxford naquele momento foi *post-truth*, ou pós-verdade³⁵.

Assim, boatos, teorias da conspiração e informações falsificadas vêm ganhando complexidade e escala em um ambiente em rede e polarizado. Antes disso, na época da Guerra Fria, a antiga União Soviética se utilizava de técnicas de propaganda³⁶ com o objetivo de fazer seus alvos agirem de acordo com os interesses do propagandista, sem perceberem que o estavam fazendo. A partir de 2008, essas técnicas começaram a ser adaptadas ao ambiente tecnológico digital de nosso século, até que em 2014, com a anexação da Crimeia à Federação Russa, surgiu uma nova abordagem deste modelo de propaganda, nomeada em um relatório do Departamento de Segurança Nacional da Rand³⁷ como “*firehose of falsehood*” (ou “jato de falsidades”), em referência ao jato d’água provocado por uma mangueira de pressão, devido a suas características: o grande número de canais utilizados e mensagens distribuídas e a disposição em disseminar histórias parcialmente acuradas e mentiras de forma rápida, contínua, repetitiva e sem compromisso com a coerência ou com os fatos (PAUL; MATTHEWS, 2016, p.1).

Além dos canais não confiáveis e dos conteúdos deliberadamente falsificados, um problema adicional é a sustentação deliberada, por parte de políticos, de versões ilegítimas a respeito de fatos. Um caso emblemático aconteceu após a posse de Donald Trump como presidente dos Estados Unidos, em janeiro de 2017. Seu secretário de Imprensa, Sean Spicer, afirmou que um número recorde de pessoas havia assistido à cerimônia de posse em Washington. Logo em seguida a informação foi desmentida. Um apresentador da rede de televisão NBC questionou uma funcionária do alto escalão da Casa Branca, Kellyanne Conway, sobre a afirmação falsa, ao que ela respondeu que não se tratava de uma mentira, mas sim de “fatos alternativos”. Para o linguista Jan Blommaert (2017), a declaração de Conway institucionalizou esse conceito, cujas origens

³⁵ A definição do dicionário para o termo *post-truth* é: *relating to a situation in which people are more likely to accept an argument based on their emotions and beliefs, rather than one based on facts* (ou, em tradução livre, “referente a situação em que as pessoas estão mais propensas a aceitar um argumento baseado em suas emoções e crenças do que um baseado em fatos”).

³⁶ Adotamos o termo “propaganda” especificamente para nos referirmos à divulgação de ideias ou doutrinas. No senso comum, a palavra muitas vezes se confunde com “publicidade”, termo adotado quando se trata de promover produtos ou serviços.

³⁷ A Rand Corporation se define, no *website* da empresa, como “uma organização sem fins lucrativos que ajuda a melhorar as políticas e a tomada de decisões por meio de pesquisa e análise” (tradução livre).

estão ligadas à ascensão do que ele chama de “metapolítica da nova direita” (BLOMMAERT, 2017, p. 4). O fenômeno se caracteriza, segundo o autor, por quatro aspectos:

- a) a desqualificação da racionalidade: os fatos racionais seriam uma ferramenta de “opressão” de uma elite de esquerda, enquanto os fatos alternativos seriam vivenciados pelas “pessoas comuns”;
- b) a moralização da “verdade”: ao se jogar o foco nos agentes, ou seja, em quem enuncia as afirmações factuais, estas são descartadas, porque foram produzidas pelas “pessoas erradas” – a verdade torna-se uma questão de identidade;
- c) o trabalho “ergóico”: a criação de padrões que o autor chama de ergóicos (inspirado na racionalidade cartesiana do *ergo*, palavra em Latim que significa “logo” ou “por consequência”), ou seja, aqueles que relacionam pequenos incidentes, eventos ou fenômenos a padrões maiores.
- d) o uso das características das redes sociais da internet: as interfaces das plataformas se baseiam em velocidade, frequência e intensidade, o que favorece a criação de padrões ergóicos em mensagens visuais.

Assim, os chamados “fatos alternativos” constituiriam uma forma de “verdade” autocontida, imune à refutação factual, uma vez que está ancorada não nos acontecimentos, mas em sua coerência com visões de mundo e definições identitárias de grupos ou de pessoas.

Porém, não são apenas políticas as motivações de quem se beneficia da desordem da informação, até porque, como mostra a Figura 1, ela é composta por diferentes elementos, com potenciais de dano e intenções maliciosas que variam da sátira mal interpretada à informação deliberadamente falsificada, criada com o intuito de prejudicar alguém (WARDLE; DERAKHSHAN, 2017, p.23).

Figura 1 – Tipos de desinformação



Fonte: Projeto First Draft. Elaborado por Claire Wardle. Tradução livre.

Nesse sentido, uma visão complementar é oferecida por Paul Levinson (2018), que, ao analisar as chamadas “*fake news*” (termo adotado pelo autor) no contexto das eleições norte-americanas de 2016, afirma que diferentemente das notícias jornalísticas, cujo propósito é reportar fatos que aconteceram, as histórias falsas têm em sua essência o apelo às emoções, aproximando-se, portanto da propaganda, que tem como objetivo não informar, e sim influenciar.

Levinson argumenta que as histórias falsas também são criadas e disseminadas por motivações financeiras. Um exemplo disso ocorreu durante a campanha presidencial norte-americana de 2016, quando jovens macedônios descobriram uma forma de ganhar dinheiro criando sites para veicular histórias falsas e sensacionalistas sobre as eleições nos Estados Unidos. Nas semanas que antecederam a votação, havia mais de 100 sites pró-Trump com domínios registrados na cidade de Veles, cuja população é de 55 mil habitantes. Um desses jovens, identificado como “Boris” em uma reportagem da revista Vice, alega ter ganhado 16 mil dólares entre agosto e novembro de 2016, o equivalente a 43 vezes o valor do salário mínimo na Macedônia (GRASSEGER; KROGERUS, 2017).

A perspectiva de Levinson também interpreta o impacto das histórias falsas à luz de outro fenômeno trazido pelo ambiente das tecnologias de informação e

comunicação, que é a propensão das pessoas a buscar na internet as visões com as quais concordam mais, ou nas quais mais acreditam. O autor ressalva que esta característica humana precede a internet, tendo sido descrita pela teoria da dissonância cognitiva de Leon Festinger e, posteriormente, por Marshall McLuhan, que introduziu o conceito de “Narciso como narcose”, ou o entorpecimento que sofremos perante os reflexos midiáticos de nossas ideias e sentimentos (LEVINSON, 2016, posição Kindle 237). A adoção contínua de tecnologias que são extensões dos sentidos levaria ao “adormecimento subliminar em relação às imagens de nós mesmos” (MCLUHAN, 2007, p.64) e, com isso, passaríamos a nos relacionar com essa tecnologia como servomecanismos, adorando-as como se adoravam ídolos.

Educação midiática e jornalismo

Em paralelo a este cenário da desordem da informação, o uso das mídias tradicionais pelos/as jovens como fonte de informação tem sofrido declínio em comparação com as plataformas da internet. Segundo a Pesquisa Brasileira de Mídia 2016, metade dos jovens de 16 a 24 anos apontam a internet como o veículo mais usado para consumir notícias (na faixa de 16 e 17 anos, 51%; na de 18 a 24 anos, 50%). Porém, ao mesmo tempo em que o uso das redes sociais da internet se consolida entre os jovens, a informação veiculada por esses meios nem sempre é confiável. Para Wardle e Derakhshan (2017), a diferenciação entre informações falsas e verdadeiras na internet vem se tornando cada vez mais difícil. O fato de um site de um veículo jornalístico e outro de teorias da conspiração terem a mesma aparência faz com que as pessoas passem a depender de amigos e familiares para determinar a veracidade – ou não – de uma notícia.

Os problemas trazidos pela desinformação também afetam a própria credibilidade do jornalismo. Fidalgo e Canavilhas (2009) sintetizam os desafios enfrentados pelo jornalismo profissional a partir da consolidação do telefone celular como principal meio de acesso às notícias em três principais pontos: agora as pessoas estão sempre ao alcance da notícia; elas chegam por um meio que é também usado para a comunicação pessoal; e este meio serve tanto para receber quanto para transmitir informações. Assim, “a produção de conteúdos não obedecerá a um esquema vertical, de poucos produtores para muitos consumidores, mas seguirá por um modelo de partilha P2P

ou de web 2.0, em que quem consome também produz” (FIDALGO; CANAVILHAS, 2009, p.117).

Em relatório da Unesco sobre a relação entre o jornalismo e a desinformação no ambiente midiático atual, Abu-Fadil (2018) afirma que a educação midiática, conceito que será detalhado mais adiante, pode ajudar as pessoas a perceberem que mesmo notícias autênticas são sempre construídas e consumidas a partir de enquadramentos que dão sentido aos fatos, a partir de pressupostos ideológicos e identidades culturais (ABU-FADIL, 2018, p.78). A autora traz, ainda, a citação da pesquisadora Rouba El Helou: “[a] educação midiática ajuda as pessoas a encontrar o equilíbrio entre a confiança nas fontes de notícias e a desconfiança necessária para questioná-las” (ABU-FADIL, 2018, p. 79). Em suma, o que pesquisadores do tema têm apontado é que como boa parte da informação disseminada no ambiente digital chega a nós por meio de variadas tecnologias (mídias impressas, audiovisuais, digitais e móveis), a habilidade de leitura crítica dos diferentes tipos de mídias se tornou essencial.

Além disso, segundo Mark Deuze (2016), todos os indivíduos precisam desenvolver habilidades específicas para processar a grande quantidade de informações que recebemos, no que ele chama de sociedade redacional, ou seja, aquela em que práticas editoriais “não podem ser consideradas algo exclusivo de um grupo profissional particular como jornalistas empregados em organizações jornalísticas” (DEUZE, 2016, p.9). A curadoria de informações, portanto, não é mais atividade restrita a jornalistas, uma vez que usuários de redes sociais da internet passam a usar técnicas semelhantes às jornalísticas mas nem sempre sabem lidar com suas consequências. Embora os/as jovens da era digital tenham amplo acesso a dispositivos e plataformas, isso não necessariamente se traduz em competências de *news literacy*, já que estas são socialmente adquiridas.

Para tentar mitigar os efeitos desse problema, a Stony Brook University, em Nova York, desenvolveu um currículo específico de *news literacy* em sua escola de Jornalismo, com foco no desenvolvimento de competências de leitura crítica que possibilitem avaliar a confiabilidade e credibilidade de uma informação, seja em veículos da mídia impressa, televisão ou internet. Segundo o site institucional do programa, “[e]sta é uma competência particularmente importante na era digital, uma vez que todos lutamos

para lidar com a sobrecarga de informações e a dificuldade de determinar a autenticidade de relatos³⁸” (CENTER FOR NEWS LITERACY, 2016).

Um exemplo que ilustra a relação entre a aquisição de competências de leitura crítica das mídias e a minimização dos efeitos da desinformação pode ser observado a partir das conclusões de uma pesquisa conduzida por Kahne e Bowyer (2016). Em um amplo estudo realizado com estudantes norte-americanos de 15 a 27 anos, os autores testaram a capacidade dos jovens de diferenciar notícias verdadeiras de falsas, e concluíram que apenas ter uma boa formação política não aumenta a possibilidade de distinguir uma da outra. Ao contrário do que se poderia esperar, os/as jovens mais politizados/as tenderam a acreditar mais fortemente em argumentos que confirmassem suas opiniões, fossem eles falsos ou verdadeiros: “[d]iferentemente dos desinformados, que eram mais suscetíveis a aprender com a exposição a novas informações, os mal-informados tinham confiança de que estavam certos, resistiam à informação factualmente correta e usavam a má informação para formar suas preferências políticas” (KAHNE; BOWYER, 2016, p. 8-9).

Em 2011, a Unesco publicou um documento com diretrizes para a difusão da chamada alfabetização midiática na educação, juntando a este o conceito de alfabetização informacional. A publicação desse documento se inseria em um contexto de preocupação com o poder potencial das empresas de comunicação, na medida em que as mediações realizadas pelos produtores dos conteúdos midiáticos nem sempre são visíveis a quem consome esses conteúdos. O relatório, publicado no Brasil em 2013, defende, ainda, a chamada alfabetização midiática e informacional como forma de dar aos/às leitores/as e cidadãos/ãs as habilidades necessárias para que eles/as mesmos/as cobrem das diferentes mídias informações de qualidade:

As competências adquiridas pela alfabetização midiática e informacional podem equipar os cidadãos com habilidades de raciocínio crítico, permitindo que eles demandem serviços de alta qualidade das mídias e de outros provedores de informação. Conjuntamente os cidadãos fomentam um ambiente propício em que as mídias e outros provedores de informação possam prestar serviços de qualidade (WILSON et al., 2013, p.16).

³⁸ Tradução livre. No original: *This is a particularly important skill in the Digital Age, as everyone struggles to deal with information overload and the difficulty in determining the authenticity of reports.*

Já nos anos 1970, Inglaterra, Austrália e Canadá desenvolviam ações no sentido do que a Unesco chama de *media literacy*. No final dos anos 1990, os EUA implantaram a disciplina em todos os programas federais de ensino. No entanto, apesar de ter sua importância reconhecida mundialmente, tanto a conceituação quanto a nomenclatura para essas competências ainda não apresentam consenso entre acadêmicos e instituições. Dois anos antes do relatório da Unesco, um estudo realizado para a Comissão Europeia (CELOT; PÉREZ-TORNERO, 2009) usa a expressão *literacia midiática*, classificando o fenômeno como um processo comunicativo de interação entre diferentes agentes em um ambiente que está mudando rapidamente. O estudo mostrou ser impossível, por enquanto, estabelecer uma definição universal e definitiva para o termo, que pode ser entendido, de uma forma ampla, como a capacidade individual de interpretar, de forma autônoma e crítica, o fluxo, o conteúdo, o valor e os efeitos da mídia em todas suas formas. Para os autores, o objetivo final da literacia midiática é o desenvolvimento do entendimento crítico e da participação cidadã, por exemplo, através do empoderamento e da interação dos indivíduos na vida sócio-política através da mídia. E alertam que a literacia midiática não é apenas uma questão técnica ou acadêmica. Ao contrário, ela tem mais a oferecer como uma ferramenta de análise sócio-política.

No Brasil, iniciativas de convergência entre educação e meios de comunicação datam dos anos 1930, com a fundação da Rádio Escola Municipal do Rio de Janeiro. Nos anos 1960, Paulo Freire destacava o caráter dialógico comunicacional da educação (FIGARO, 2015). Durante a década de 1980, a preocupação com a disseminação e a influência dos meios de comunicação sobretudo sobre as crianças levou ao surgimento de ações e discussões sobre a necessidade de uma educação para as mídias. A União Cristã Brasileira de Comunicação (UCB) criou o Projeto de Leitura Crítica da Comunicação (LCC) e foram realizados Seminários Latino-americanos de educação para a televisão, apoiados pela Unesco no Chile, Argentina e Brasil (SOARES, 2008; 2014).

Nos anos 1990, surgiram no Brasil outros projetos que visavam o desenvolvimento da leitura crítica das notícias veiculadas pelos meios de comunicação de massa, como o Observatório da Imprensa (1996) e o site Newswire (1999). Desde o início da década, ações articuladas da ECA/USP culminaram na criação da Revista Comunicação & Educação (1994) e do Núcleo de Comunicação e Educação (1996), nos

quais foi sendo consolidado o conceito de educomunicação. A educomunicação entende que a *media literacy*, ou educação para os meios, é apenas um dos aspectos de uma formação mais ampla que passa, também, pela apropriação das técnicas e uso dos meios para elaboração e disseminação da expressão de crianças, jovens e adultos, buscando-se, assim, fortalecer um ecossistema comunicativo aberto. Por isso, pesquisadores e profissionais de educomunicação entendem que o documento da Unesco sobre alfabetização midiática tem limitações, uma vez que suas recomendações são apenas parte do que é uma questão cultural mais abrangente (SOARES, 2014).

Assim, podemos ver que a educação midiática é um conceito amplo, que abrange mas não se limita à chamada *news literacy*. Apesar de ressaltarmos a importância do trabalho da educomunicação, entendemos a urgência de se desenvolverem projetos específicos em alfabetização midiática para notícias, devido ao crescimento exponencial da disseminação de desinformação pelas redes sociais da internet.

Uma das mais importantes pesquisadoras sobre o tema, a norte-americana Renée Hobbs, em artigo publicado em co-autoria com Amy Jensen, define:

[A] educação midiática requer questionamento ativo e pensamento crítico a respeito das mensagens que criamos e recebemos; é uma conceituação expandida de alfabetização; desenvolve competências para aprendizes de todas as idades e requer uma prática integrada, interativa e repetida; seu propósito é desenvolver participantes informados, reflexivos e engajados, essenciais para uma sociedade democrática; as mídias são vistas como parte da cultura e funcionam como agentes de socialização; e as pessoas usam suas competências, crenças e experiências para produzir sentidos para as mensagens das mídias³⁹ (HOBBS; JENSEN, 2009, p.7).

As autoras enfatizam, ainda, o papel da educação midiática no apoio à cidadania ativa e democrática, em oposição a simplesmente criar consumidores/as bem informados/as de mídias e culturas de massa.

³⁹ Tradução livre. No original: *[M]edia literacy education requires active inquiry and critical thinking about the messages we receive and create; that MLE is an expanded conceptualization of literacy; that it builds skills for learners of all ages and requires integrated, interactive, and repeated practice; that the purpose of MLE is to develop informed, reflective, and engaged participants essential to a democratic society; that media are part of culture and function as agents of socialization; and that people use their own skills, beliefs and experiences to construct meanings from media messages.*

Em palestra no 19º Congresso da Media Ecology Association, realizado em 2018, na Universidade do Maine, Hobbs apresentou um quadro-resumo em que demonstra a evolução das iniciativas de educação midiática desde o início do século XX, em contraposição ao contexto educacional de cada época (ver Tabela 1). Segundo o levantamento histórico feito pela autora, os anos 2010 se caracterizam pelo ganho de relevância de questões ligadas à cidadania digital, o que tornou necessário que a educação midiática passasse a abranger o desenvolvimento de competências para combater a desinformação.

Tabela 3 - Histórico da educação midiática nos Estados Unidos

Década	Contexto educacional	Iniciativas predominantes
1930	Distinção entre Literatura Clássica e Contemporânea	Como reconhecer e resistir à propaganda
1950	Surgimento da televisão educativa	Surgimento dos Estudos de Cinema
1960	A cultura popular chega à sala de aula	Análise crítica da propaganda
1970	Jornalismo escolar e produção de vídeo	Foco nos efeitos da mídia
1980	Filme como literatura	Contexto cultural, economia política e processos de interpretação
1990	Novas literacias	O surgimento da mídia jovem
2000	EdTech	Cultura participativa
2010	Cidadania digital e credibilidade	<i>Fake News (sic)</i> , privacidade, capitalismo de plataformas

Fonte: Palestra de Renee Hobbs na 19th Media Ecology Association Convention, University of Maine, junho de 2018 (informação verbal). Elaboração das autoras.

Em linha com essa preocupação, o Projeto Information Literacy, da Knight Foundation, conduziu uma pesquisa com estudantes universitários norte-americanos entre 2017 e 2018. Segundo o relatório que consolida os achados da pesquisa, 36% dos respondentes acreditam que a ameaça das histórias falsas fez com que desconfiassem da credibilidade de todas as notícias, e 45% não se sentiam confiantes para diferenciar “notícias verdadeiras” de “notícias falsas” (HEAD et al., p.15).

No Brasil, começam a surgir, ainda de forma incipiente, iniciativas de educação midiática com foco específico em notícias. A inclusão das competências ligadas à cultura digital na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que está em fase de

implantação no Brasil⁴⁰, motivou a produção de materiais didáticos sobre o tema. Recentemente, o Instituto Palavra Aberta lançou o programa EducaMídia, voltado à capacitação de professores, com apoio do Google.org e em parceria com diversas associações e organizações ligadas ao campo jornalístico. Vale observar que o investimento da Google na educação midiática para notícias pode indicar um interesse da corporação em se antecipar a possíveis questionamentos sobre a responsabilidade das plataformas digitais sobre os conteúdos falsos disseminados por meio delas, a exemplo do que vem acontecendo com o Facebook nos casos recentes em que o CEO da empresa, Mark Zuckerberg, foi convocado a depor no senado norte-americano e no parlamento europeu.

Análise preliminar sobre iniciativas das escolas

Com o objetivo de identificar se as escolas brasileiras estão dando importância ao tema, e se há iniciativas visando promover a educação midiática para notícias planejadas ou em curso, realizamos uma pesquisa tipo *survey* entre os dias 29 de agosto e 28 de setembro de 2019, com professores/as da educação básica por meio da ferramenta on-line Google Forms, em formulário divulgado em redes sociais da internet e compartilhado em grupos de WhatsApp. O número de respostas coletadas foi baixo, com um total de 43 participantes de cinco estados brasileiros. No entanto, a pouca adesão, apesar dos esforços de divulgação em redes sociais da internet e por meio do aplicativo de troca de mensagens instantâneas WhatsApp, pode ser explicada pelo comentário que recebemos de uma informante. Segundo a profissional, embora o questionário fosse totalmente anônimo, ou seja, não era coletado nenhum dado pessoal que permitisse a identificação do/a respondente (nome ou e-mail, por exemplo), a natureza das perguntas poderia expor o/a professor/a a eventuais punições ou retaliações nas instituições em que trabalham. A informante declarou, ainda, que “há perguntas qualitativas e algumas bem ‘delicadas’... Acho difícil um professor, no atual clima, responder sem saber quem está perguntando”. Vale ressaltar que todas as informações das autoras foram incluídas no

⁴⁰ Mais informações sobre a BNCC estão disponíveis em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>.

formulário, sem, no entanto, alcançar um resultado mais robusto no que diz respeito ao número de respondentes.

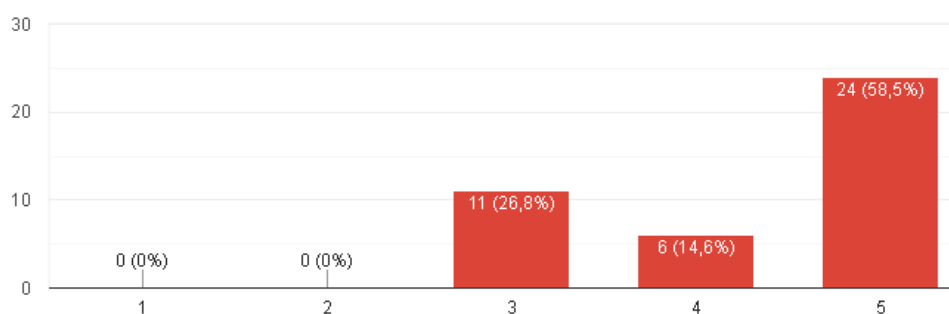
Assim, consideramos que a baixa adesão à pesquisa é, em si, uma informação relevante sobre o quadro atual das escolas de educação básica no Brasil, pois retrata uma situação em que há temor por retaliações e preocupação com diversos fatores alheios à sala de aula, tais como problemas de segurança pública, dificuldades com a disciplina dos alunos e outros. Apesar disso, abrimos caminhos para pensar em algumas questões suscitadas a partir das poucas respostas que obtivemos.

A principal delas é que foi possível constatar que mais da metade dos/as respondentes (24 de 43 respostas) consideram muito importante desenvolver ações específicas de educação midiática na(s) escola(s) em que trabalham (ver Figura 2). No entanto, ao responder sobre os problemas que mais preocupam as pessoas tanto acima quanto abaixo na hierarquia, bem como seus pares, nenhum/a indicou questões ligadas aos desafios da educação na era digital. Os principais problemas apontados foram relacionados à segurança pública (maior preocupação de professores da rede pública municipal), a agressividade ou indisciplina dos alunos (rede estadual), a falta de recursos (institutos federais) e a inadimplência e evasão escolar (rede particular). Já nas perguntas específicas sobre o uso das plataformas digitais pelos alunos, um/a professor/a de instituto federal mencionou ser importante os alunos “não se tornarem meros reprodutores de informação”, em linha com as recomendações de Hobbs e Jensen. Um/a professor/a da rede municipal do Rio de Janeiro apontou especificamente “informações falsas” como a principal preocupação dos/as colegas em relação ao uso das plataformas digitais pelos estudantes. De resto, a maior parte dos respondentes falou sobre questões mais gerais ligadas ao uso excessivo de dispositivos digitais em sala de aula para fins não pedagógicos, falta de equipamentos, exposição indevida dos estudantes nas redes sociais da internet e outros temas não relacionados à educação midiática para notícias.

Figura 2 – Importância da educação midiática nas escolas

Em sua opinião, qual é a importância de desenvolver ações específicas de educação midiática na(s) escola(s) em que você trabalha, em uma escala em que 1 é o menos importante e 5 o mais importante?

41 respostas



Fonte: Google Forms.

Considerações finais

Ao relacionar a análise de estudiosos sobre a desinformação e seus efeitos sobre a vida social e o debate público às iniciativas dos defensores da educação midiática, podemos constatar que o desenvolvimento de competências específicas para leitura crítica das mídias é fundamental para combater a desordem da informação. A educação midiática, portanto, mostra-se como um caminho eficaz para capacitar crianças e jovens imersos em um mundo em transformação, em que todos somos impactados por novas formas de nos relacionar e de nos informar.

Diante deste cenário, é curioso que a pesquisa realizada para a elaboração deste artigo, embora com uma amostra reduzida de respondentes, sinalize pouca preocupação com a questão específica da educação midiática para notícias, ou *news literacy*. Vale destacar a necessidade de realizar nova pesquisa buscando obter uma amostra mais ampla, de forma a obter resultados mais significativos.

No que diz respeito à amostra analisada, contudo, pode-se dizer que é compreensível que problemas de maior impacto cotidiano, como a segurança e a falta de recursos, sejam apontados como as principais preocupações dos/as professores/as. No que diz respeito às questões diretamente ligadas ao uso de plataformas digitais pelos

estudantes também aparecem outros pontos de atenção, relacionados à privacidade e ao uso excessivo dos dispositivos. Todos esses assuntos são de fato importantes e devem ser objeto da educação midiática de forma mais ampla; no entanto, parece haver uma preocupação crescente em relação à educação midiática específica para leitura crítica de fontes de informação, no que poderíamos considerar como ações para promover a *news literacy* no Brasil.

Em nosso entendimento, é preciso começar a relacionar a necessidade de educação midiática a um contexto mais amplo. Estudos da ecologia das mídias defendem que estaríamos vivendo a sociedade da conexão restaurada (PETTITT, 2012). O uso da internet por dispositivos móveis e a ampliação progressiva dos ambientes de socialização on-line estariam trazendo de volta características próprias da Idade Média. Nas sociedades medievais, como na nossa, a lógica da conexão é mais importante que o conteúdo. As fronteiras entre o que é público e o que é privado são pouco nítidas, não há uma demarcação clara; as identidades são múltiplas e não territoriais; e há um incremento dos apelos à emotividade em detrimento da racionalidade como forma de pensar e de organizar a vida social.

Assim, de acordo com a abordagem do medievalista dinamarquês Thomas Pettitt, os principais pilares da civilização moderna, como a Reforma Protestante, a Renascença e a Revolução Científica, foram o resultado da era da impressão, chamada por McLuhan de Galáxia de Gutemberg. Por isso, para ele, a era da conexão restaurada tornaria possível a restauração da fé cega em lideranças – fenômeno já em curso, que, em alguma medida, explica a eficiência da tática do “jato de falsidades” para disseminação da desinformação.

Dessa forma, embora os resultados da pesquisa mostrem que a desinformação aparece como uma preocupação menor em relação a outras questões de mais apelo, porque mais visíveis no cotidiano escolar, essa talvez seja uma das questões mais urgentes que a escola – como instituição – deve enfrentar. Trata-se de um aspecto fundamental de um panorama mais amplo, em que se anuncia a prevalência da conexão em detrimento do conteúdo. A escola é uma instituição iluminista, que se ergue sobre o paradigma da ciência e do humanismo racionalista. Sem a educação midiática, é o próprio sistema escolar que se coloca em risco. Não por acaso, temos testemunhado discursos que atacam

as ciências como instância legitimada de conhecimento. A desinformação e a deslegitimação das ciências são manifestações de um mesmo fenômeno.

É preciso, portanto, que a comunidade escolar assuma a dianteira neste processo, sob pena de as futuras gerações sofrerem as consequências de viver em uma sociedade em que não se sabe diferenciar fatos de opiniões; ou, de modo ainda mais dramático, no qual a vida na “bolha dos filtros” (PARISER, 2012) acabe por esvaziar as ciências como um conhecimento compartilhado socialmente e, por consequência, a escola como instância em que este conhecimento é ensinado às futuras gerações.

Referências

19th MEA CONVENTION. Orono, EUA, 2018. Palestra de Renee Hobbs (*featured speaker*). Anotações das autoras.

ABU-FADIL, Magda. Combatting disinformation and misinformation through Media and Information Literacy (MIL). In: IRETON, Cheryl; POSETTI, Julie. **Journalism, ‘Fake News’ & Disinformation: handbook for Journalism Education and Training**. Paris: UNESCO, 2018. 128 p. (UNESCO Series on Journalism Education).

BRAGA, Adriana; AGUIAR, Leonel; BERGAMASCHI, Mara. O chão de fábrica da notícia: contribuições para uma economia política da práxis jornalística. **Intercom-RBCC**, v. 37, n. 1, p. 111–131, 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/interc/v37n1/a06v37n1.pdf>>. Acesso em: 28 fev. 2019.

BLOMMAERT, Jan. Ergo: Exploring the world of alternative facts. **Ctrl+Alt+Dem**, [s.l.], 19 set. 2018. Disponível em: <<https://alternative-democracy-research.org/2018/09/19/ergo/>>. Acesso em: 01 mai. 2019.

CELOT, Paolo; PÉREZ-TORNERO, José Manuel. **Study on assessment criteria for media literacy levels**. Brussels: EAVI – European Association for Viewer’s Interests, 2009.

CENTER FOR NEWS LITERACY. Website. Disponível em: <<https://www.centerfornewsliteracy.org/what-is-news-literacy/>>. Acesso em: 30 set. 2019.

DARNTON, Robert. The True History of Fake News. **The New York Review of Books**, New York, 13 fev. 2017. Disponível em: <<https://www.nybooks.com/daily/2017/02/13/the-true-history-of-fake-news/>>. Acesso em: 22 jan. 2018.

DEUZE, Mark, WITSCHGE, Tamara. O que o Jornalismo está se tornando. **Parágrafo**, v. 4, n. 2, jul.-dez. 2016.

FIDALGO, António; CANAVILHAS, João. Todos os Jornais no Bolso: pensando o jornalismo na era do celular. In: RODRIGUES, Carla (Org.). **Jornalismo on-line: modos de fazer**. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio; Porto Alegre: Editora Sulina, 2009.

FIGARO, Roseli. Paulo Freire, comunicação e democracia. **Comunicação & Educação**, v. 20, n. 1, p. 7-5, jan./jun. 2015.

GRASSEGGER, Hannes; KROGERUS, Mikael. The Data That Turned the World Upside Down. **Vice**, 28 jan. 2017. Disponível em: <https://www.vice.com/en_us/article/mg9vvn/how-our-likes-helped-trump-win>. Acesso em: 28 fev. 2019.

HEAD, Alison J.; WIHBEY, John; TAKIS METAXAS, P.; MACMILLAN, Margy; COHEN, Dan. **How Students Engage with News: Five Takeaways for Educators, Journalists, and Librarians**. Project Information Literacy Research Institute. [s.l.], 2018. Disponível em: <<https://library.educase.edu/resources/2018/10/how-students-engage-with-news-five-takeaways-for-educators-journalists-and-librarians>>. Acesso em: 30 set. 2019.

HOBBS, Renee; JENSEN, Amy. The Past, Present, and Future of Media Literacy Education. **Journal of Media Literacy Education**. v. 1. n. 1, p. 1-11. 2009. Disponível em: <<https://digitalcommons.uri.edu/jmle/vol1/iss1/1/>>. Acesso em: 30 set. 2019.

KAHNE, Joseph; BOWYER, Benjamin. Educating for Democracy in a Partisan Age: confronting the challenges of motivated reasoning and misinformation. **American Educational Research Journal**. v. 54, n. 1, p. 3-34, Feb. 2017. Disponível em: <<http://journals.sagepub.com/doi/full/10.3102/0002831216679817>>. Acesso em: 30 set. 2019.

LEVINSON, Paul. **Fake News in Real Context**. New York: Connected Editions, 2016. Edição Kindle.

MCLUHAN, Marshall. O amante de “gadgets”: Narciso como narcose. In: _____. **Os meios de comunicação como extensões do homem**. São Paulo: Cultrix, 2007.

PARISER, Eli. **O filtro invisível: o que a internet está escondendo de você**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2012.

PAUL, Christopher; MATTHEWS, Miriam. **The Russian “Firehose of Falsehood” Propaganda Model: why it might work and options to counter it**. Santa Monica: Rand Corporation, 2016, 16 p. Relatório Técnico. Disponível em: <<https://www.rand.org/pubs/perspectives/PE198.html>>. Acesso em: 12 dez. 2018.

PETTITT, Thomas. Bracketing the Gutenberg parenthesis. **Explorations in Media Ecology**, v. 11, n. 2. pp. 95-114, set. 2013.

REUTERS Institute for the Study of Journalism. **Reuters Institute Digital News Report 2018**. Relatório técnico. Disponível em: <www.digitalnewsreport.org>. Acesso em: 30 set. 2019.

REUTERS Institute for the Study of Journalism. **Reuters Institute Digital News Report 2019**. Relatório técnico. Disponível em: <www.digitalnewsreport.org>. Acesso em: 30 set. 2019.

SECRETARIA ESPECIAL DE COMUNICAÇÃO SOCIAL DA PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA DO BRASIL. **Pesquisa Brasileira de Mídia 2016: hábitos de consumo de mídia pela população brasileira**. Brasília: [s.n.]. Relatório técnico. Disponível em: <<http://www.pesquisademidia.gov.br>>. Acesso em: 30 set. 2019.

SOARES, Ismar de Oliveira. Educomunicação e Educação Midiática: vertentes históricas de aproximação entre Comunicação e Educação. **Comunicação & Educação**, v. 8, n. 3, p. 39-52, set./dez. 2009.

SOARES, Ismar de Oliveira. Quando o Educador do Ano é um educador: o papel da USP na legitimação do conceito. **Comunicação & Educação**, v. 19, n. 2, p. 15-26, jul./dez. 2014.

WILSON, Carolyn; GRIZZLE, Alton; TUAZON, Ramon; AKYEMPONG, Kwame; CHEUNG, Chi Kin. **Alfabetização midiática e informacional**: currículo para formação de professores. Brasília: UNESCO, UFTM, 2013.

WARDLE, Claire; DERAKHSHAN, Hossein. **Information Disorder**: Toward an interdisciplinary framework for research and policy making. Council of Europe Report, 2017.

WHITE, David Manning. O gatekeeper: uma análise de caso na seleção de notícias. In: TRAQUINA, Nelson. (Ed.). **Jornalismo**: questões, teorias e “estórias”. Lisboa: Vega, 1993. p. 61–73.

Revista Mídia e Cotidiano
Artigo Seção Temática
Volume 13, Número 3, dezembro de 2019
Submetido em: 30/09/2019
Aprovado em: 27/11/2019

Crise epistemológica e teorias da conspiração: o discurso anti-ciência do canal “professor terra plana”

Epistemological crisis and conspiracy theories: the anti-science speech of “professor terra plana” channel

Afonso de ALBUQUERQUE⁴¹
Rodrigo QUINAN⁴²

Resumo

Este artigo pretende analisar a construção de autoridade científica em vídeos do YouTube de teóricos da conspiração que defendem que a Terra é plana. Analisaremos aqui como a cultura de teorias da conspiração é diretamente ligada ao enfraquecimento das instituições da modernidade. Debateremos o papel das políticas do YouTube como distribuidor deste conteúdo e usaremos o canal brasileiro Professor Terra Plana para exemplificar estas práticas.

Palavras-chave: Conspiração; YouTube; Pseudociência; Crise da Epistemologia.

Abstract

This paper seeks to analyze the construction of scientific authority in YouTube videos made by flat Earth conspiracy theorists. We analyze here how this conspiracy culture is directly connected to the weakening of modern institutions. We discuss the role of YouTube as a distributor of this content and use the brazilian channel “Professor Terra Plana” to exemplify these practices.

Keywords: Conspiracy; YouTube; Pseudoscience; Epistemological Crisis.

Introdução

A Terra é plana. O Sol está a apenas 700 milhas acima da Terra. Ele tem o mesmo tamanho da Lua. O espaço sideral é uma farsa arquitetada pela NASA. A gravidade não existe. Satélites são uma fabricação fictícia – o mundo está na verdade

⁴¹ Professor Titular do curso de Estudos de Mídia e do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal Fluminense. E-mail: afonsoal@uol.com.br

⁴² Mestrando em Comunicação do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal Fluminense. E-mail: rodrigoquinan@id.uff.br

interligado apenas por torres e cabos. Tais argumentos seriam tratados como irracionais, sendo categorizados no campo da pseudociência por cientistas. Eles também provavelmente não seriam explorados ou sequer mencionados em documentários, noticiários ou qualquer espaço pertencente à mídia tradicional. Ainda assim eles não só existem, mas encontram cada vez mais reverberação em um mundo onde novas tecnologias reconfiguram o espaço e a repercussão recebida por descrentes à ciência. Movimentos negacionistas, geralmente influenciados por literalismo bíblico, existem há muito tempo – a *International Flat Earth Society* foi fundada em 1956 (GARWOOD, 2007) – mas recentemente ganharam novo fôlego, aproveitando as oportunidades tecnológicas propiciadas pelas mídias sociais, tais como de fóruns especializados⁴³, blogs e, especialmente, o YouTube, povoado com canais que levam conteúdo terraplanista a grandes audiências de uma forma jamais possível na mídia tradicional.

Para além do seu exotismo, a crescente visibilidade adquirida por movimentos negacionistas como o terraplanismo – e outros, como os movimentos anti-vacina e de contestação ao aquecimento global – dão conta de um desafio inédito que se apresenta à sociedade contemporânea, de modo geral e, de modo especial, ao papel que cabe à universidade desempenhar nela. Ela se articula com uma crise da democracia, de escala global e, de modo mais abrangente, a uma crise epistemológica, que se traduz na perda de confiança em instituições fundamentais da sociedade, dentre as quais a própria universidade. Esse ponto tem sido ilustrado, de maneira exemplar, pelo atual governo do presidente Jair Bolsonaro e, em particular, pela influência que nele exerce o autoproclamado filósofo Olavo de Carvalho, responsável pela nomeação de dois ministros: Abraham Weintraub, da Educação e Ernesto Araújo das Relações Exteriores⁴⁴. Ambos têm se notabilizado pelo desdém manifestado em relação à educação formal: enquanto Weintraub promoveu um massivo corte de verbas que compromete o

⁴³ A Flat Earth Society é digitalizada em 2004, e hoje conta com fóruns, redes sociais e uma wiki. Disponível em: <<https://theflatearthsociety.org/home/>>. Acesso em: 28 set. 2019.

⁴⁴ Sobre a importância do papel que Olavo de Carvalho como ponto de referência para a organização da militância bolsonarista ver Santos Junior (2019).

funcionamento da educação superior no Brasil⁴⁵, Araújo afirmou que o aquecimento global é, de fato, uma conspiração comunista⁴⁶ para facilitar a competitividade da China frente aos países ocidentais. Marcio Labre, deputado do PSL-RJ, chegou a ponto de declarar: “E se a terra for plana, qual o problema?”⁴⁷, saindo em defesa aos pontos de vista de Olavo.

Dada a magnitude da influência que esses movimentos exercem no mundo atual, é de se destacar a pouca atenção que eles têm recebido por parte da literatura acadêmica. O novo cenário traz desafios inéditos para a divulgação científica (e, também, no campo da política e do jornalismo), já que a base dos consensos tácitos nos quais essas atividades se sustentam são, hoje, postos à prova. Esse artigo se propõe a fazer uma contribuição a esse respeito, tendo em vista uma análise preliminar de um exemplar brasileiro da cultura conspiratória terraplanista: o canal Professor Terraplana no YouTube. Para tal, ele desenvolve seu argumento em quatro partes. A primeira considera os movimentos negacionistas em seu contexto histórico, tendo em vista a emergência de uma cultura da conspiração na segunda metade do século XX. A segunda parte situa a recente expansão dos movimentos negacionistas no contexto de uma crise epistemológica, que abala consensos sociais e, portanto, cria um terreno fértil para eles. A terceira explora as características do YouTube, a plataforma na qual se situa o canal e, finalmente, a última se vale do canal do YouTube Professor Terra Plana como ponto de partida para discutir aspectos da cultura terraplanista.

Crise da verdade e cultura de teorias da conspiração

Tornou-se corrente a percepção de que experimentamos atualmente uma crise epistemológica de grandes dimensões. O tema tem sido considerado sob diferentes pontos de vista. Duas chaves de análise particularmente populares remetem aos conceitos de “pós-verdade” e “fake news”. “Em 2016 o Dicionário Oxford nomeou ‘pós verdade’ a

⁴⁵ Ministro da educação anunciou em 2019 massivo corte de verbas. Disponível em: <<https://bit.ly/2s0WixF>>. Acesso em: 12 nov. 2019.

⁴⁶ Araújo defendeu que aquecimento global é uma “trama marxista” <<https://glo.bo/2rfx3I6>>. Acesso em: 12 nov. 2019.

⁴⁷ Deputado do partido de Bolsonaro saiu em defesa do terraplanismo de Olavo de Carvalho <<https://bit.ly/2Lmk5io>>. Acesso em: 12 nov. 2019.

palavra do ano”: com uma frequência extraordinária, textos que exploram o tema têm nessa informação o seu ponto de partida. Em linhas gerais, o termo dá conta de uma crise da comunicação pública, associada ao advento de um aparato mediático tão vasto e complexo, que resulta no advento de uma hiper-realidade, “mais real do que o real” (LILLEKER, 2018). O debate sobre fake news se tornou ainda mais popular, tanto no meio acadêmico quanto no debate público de modo geral. De maneira geral, o termo tem sido utilizado para dar conta de uma diversidade de fenômenos. Por exemplo, ele se refere tanto a conteúdo malicioso que se apropria de um formato noticioso para desinformar o público, como a conteúdos que se apropriam do formato para fins humorísticos (TANDOC, LIM & LING, 2018), como é o caso do Sensacionalista⁴⁸: “um jornal isento de verdade”. Em outro recorte, ele diz respeito tanto a um fenômeno concreto quanto a um discurso que classifica determinados conteúdos como fake news a fim de desautorizá-los. Habgood-Coote (2019) denunciou o caráter epistemologicamente vago do conceito e recomendou simplesmente que seja abandonado. Contudo, como regra geral, os pesquisadores tomam o conceito como um dado, frequentemente associando iniciativas massivas de promoção de fake news a potências estrangeiras, particularmente a Rússia (BOYD-BARRETT, 2018). Ambos os conceitos apontam para uma crise que se originaria na influência de agentes externos às instituições tradicionais.

Alternativamente, nosso texto propõe que a atribuição da crise exclusivamente a agentes externos empobrece a análise. Se esses agentes podem obter alguma credibilidade, isso acontece porque a autoridade das instituições que tradicionalmente ocupavam o centro do tabuleiro tem sido crescentemente desafiada (DAHLGREN, 2018). É somente na medida em que isso acontece que podemos entender o contexto no qual as teorias da conspiração saíram da dinâmica particularista que as caracterizava e se tornou um elemento capaz de contestar, com um sucesso crescente, as interpretações que definiam o senso comum até muito pouco tempo.

Keeley (1999, p.4) define teorias da conspiração, como “uma explicação proposta para algum evento histórico (ou eventos) em termos de agência de casualidade

⁴⁸ O noticiário satírico foi fundado em 2009. Disponível em: <<https://www.sensacionalista.com.br/>>. Acesso em: 30 set. 2019.

significativa de um grupo relativamente pequeno de pessoas – ou conspiradores – agindo em segredo”. O termo é adotado para se referir a tentativas de explicação alternativas àquelas veiculadas oficialmente pela imprensa, ciência ou governos. (SILVA, 2010)

Enquanto o argumento de que a Terra é plana originalmente não era uma teoria da conspiração, mas aceito como um dado por civilizações antigas (GARWOOD, 2007) sua alegação na modernidade é, na medida em que contesta evidências científicas fartamente documentadas sobre o formato esférico da Terra. Teorias da conspiração também não são um fenômeno recente – por exemplo, a teoria de que os Iluminatti estariam por detrás de todos os conflitos armados remonta aos tempos da Revolução Francesa (AZARIAS, 2015), mas neste artigo focamos nossa atenção em um conjunto de teorias que emergiu ao longo do século XX.

As décadas de 1960 e 1970 são importantes nesse sentido na medida em que uma série de eventos particulares alimentou uma desconfiança do público americano em relação às suas próprias instituições políticas e abalou o seu patriotismo. Três acontecimentos em especial são pesadamente televisados e influenciam em definitivo esta percepção institucional: o assassinato do presidente John F. Kennedy gera na cultura popular uma série de interpretações alternativas ao evento e pode ser considerado como marco principal da cultura de teorias da conspiração na modernidade; a Guerra do Vietnam gerou forte oposição da população americana, contestando as razões para seu governo entrar em guerra; e enfim o escândalo do Watergate, que agressivamente mudou a percepção estadunidense sobre suas instituições públicas.

A crise que resultou no impeachment do presidente Richard Nixon rompeu com o otimismo patriota pós-guerra dos Estados Unidos ao mostrar em grande escala que seu governo poderia ser corrupto nos níveis burocráticos mais altos. A pesada cobertura da imprensa significava não apenas que uma parcela gigante da população teve acesso a detalhes do escândalo, mas que os veículos de comunicação perceberam o quão lucrativa é esta cobertura (SOUKUP, 2002), resultando em um interesse midiático ainda maior em explorar escândalos políticos nas próximas décadas, especialmente a partir da década de 1990.

A década de 1990 dá início a um período marcado por hegemonia política e econômica dos Estados Unidos, após o fim da União Soviética. O fim da Guerra Fria

representa o fim da principal estratégia de manutenção ao nacionalismo americano: o uso da paranoia através da figura do soviético como o “outro”, um bode expiatório considerado “inimigo maior” e utilizado como justificativa para diversas ações governamentais. Este é o período identificado por acadêmicos como inicial de uma mudança de direção da paranoia ocidental: enquanto desde os anos 50 teorias da conspiração tinham comunistas, judeus e islâmicos como alvos – o “outro” para o ocidental – as próprias instituições da modernidade passam a ser o alvo de suspeita neste fim de século no ocidente (AUPERS, 2012). Descrevendo a transição de uma “paranoia segura” para uma “paranoia insegura”, Knight (2000, p. 4) aponta que o “conspiracionismo popular sofreu uma mutação de uma obsessão com um inimigo fixado para uma suspeição generalizada sobre forças conspiradoras”.

Esta proliferação do pensamento conspiracionista no Ocidente é exemplificada pela fascinação da cultura popular por filmes e seriados mainstreans como “JFK” (1991), “Arquivo X” (1993), “Independence Day” (1996), “Matrix” (1999) e “24 Horas” (2001), abordando conspirações e a busca pela verdade nas suas histórias. Ironicamente, acadêmicos identificam o ceticismo e o espírito questionador como elementos típicos do indivíduo da própria modernidade (NICOLAS, 2016), com Giddens (1992, p.21) definindo a própria ciência como “dependente não apenas do princípio da acumulação de provas, mas da metodologia da dúvida”, mesma lógica por trás das teorias da conspiração, que trabalham em cima da desconfiança não apenas em instituições, mas na ideia de que a realidade é o que parece ser.

Esta negação do real é parte da lógica fundamental das teorias da conspiração. A ideia é levada ao extremo em teorias como, por exemplo, as que envolvem o massacre escolar de Sandy Hook, em 2012: teóricos da conspiração afirmaram que o massacre nunca aconteceu, mas foi uma fabricação de uma imprensa conspiradora. Os próprios pais das crianças, em luto, seriam atores, pagos por forças ocultas. Embora em certa medida essa abordagem possa ser interpretada como uma resposta de negação, para lidar com eventos traumáticos, encontrando conforto em ideias alternativas onde vidas não foram perdidas (WOOD, 2013), ela dá conta de um afastamento dos indivíduos de suas próprias instituições. Isso ocorre, em parte, porque, em um contexto de crescente complexidade social eles desconhecem a lógica funcional por detrás de fenômenos como os governos,

a economia, a medicina, os meios de comunicação, dentre outros (GIDDENS, 1992). Mannheim (1946 [1935], p.59) compara as instituições da modernidade para o homem moderno com a natureza para o homem pré-moderno, ambas “forças impossíveis de entender” e causadoras da ansiedade dos indivíduos de suas épocas, enquanto Baudrillard (2000, p.12) identifica um “pânico de agência”, onde a paranoia moderna é direcionada a quão desconhecidas são as forças que atuam na vida dos seus indivíduos: “[...]eu sou eu mesmo de verdade? Ou eu sofri lavagem cerebral, fui domesticado e programado pelo sistema?”.

Frustrando cientistas sociais do século XIX e XX, que previam um monopólio da verdade do pensamento científico após a queda da autoridade religiosa, a ciência, suas produções e soluções se tornam cada vez mais encaradas com ceticismo pelo indivíduo ocidental (AUPERS, 2012), com essa deslegitimação cada vez mais cotidiana (GIDDENS, 1992). Não apenas as fundações epistemológicas, criticadas desde o século XVI, são questionadas, mas a versão da ciência apresentada pela mídia de massa também contribui para sua deslegitimação. Enquanto ela disponibiliza o debate para um público maior e mais afastado de instituições acadêmicas através de jornais, revistas, programas de televisão e rádio, sua versão sensacionalista e contraditória diminui sua credibilidade (AUPERS, 2012); a falha da ciência em tratar de questões como a desigualdade social também contribui para o descrédito (OLIVEIRA, 2019).

Numa sociedade de risco, onde os indivíduos temem pelo que *pode* acontecer a seguir (pobreza, desordem, catástrofes, terrorismo) (BECK, 1992), e eles próprios se tornam céticos em relação às instituições que controlam suas vidas, uma alternativa que se apresenta é buscar a verdade em si mesmos. Lasch se referiu a esse movimento como *cultura de narcisismo* (LASCH, 1979), na qual os indivíduos buscam o conhecimento de si mesmos através da popularização da terapia (conhecer a si mesmo), espiritualismo ou autoajuda (melhorar a si mesmo) e, recentemente, mídias sociais (expressar a si mesmo). O interesse no pessoal faz com que jornalismo, literatura, televisão e internet favoreçam cada vez mais conteúdo autobiográfico ou confessional (VAN ZONEN, 2012), levando Dovey (2000, p.1) a usar o termo *first person media* para definir estas práticas midiáticas cada vez mais interessadas no privado e no pessoal, como *talk shows* e *reality shows*.

Com experiências pessoais (como relatos próprios, ou de algum parente ou alguém próximo) no topo da hierarquia de credibilidade de informação para sujeitos da modernidade e a suspeitas em relação à mídia tradicional, a opinião pessoal não-mediada passa a ter um peso político importante. Há exemplos dos dois lados do campo político: partidos populistas de extrema-direita da Europa, por exemplo, podem utilizar experiências pessoais para moldar o imaginário de um “eu” que considera, através de relatos emotivos pessoais, apenas brancos e cristãos de classe média, como o partido anti-islã holandês que usa a frase “Eu, Eu, Eu, O resto pode morrer” (AARTS; VAN DER KOLK, 2006); enquanto grupos de esquerda, desde a segunda onda do feminismo, fortalecem relatos pessoais de mulheres, negros e LGBTs acima das instituições tradicionais, por considerarem o olhar delas comprometido, por serem compostas, em sua maioria, por homens brancos e heterossexuais (VAN ZONEN, 2012).

A Internet é o caminho lógico para uma sociedade onde o olhar pessoal tem esse tipo de peso, com a aparente falta de mediação, sua possibilidade de participação e a acessibilidade de plataformas e ferramentas fazendo-a ser percebida como espaço mais democrático para se acessar a “verdade” (AUPERS, 2012). Neste espaço, o conhecimento deslegitimado pela ciência como inválido encontra nova ressonância graças à reconfiguração da relação entre consumidor e produtor de conteúdo. Analisaremos agora as políticas que permitem essa reconfiguração na maior nova mídia dedicada a conteúdo audiovisual, o YouTube.

A permissividade da “plataforma” YouTube

Fundado em 2005, o marco da história do site de compartilhamento de vídeos é outubro de 2006, quando é adquirido pelo Google⁴⁹ e passa a fazer parte de um guarda-chuva de sites da empresa ao lado de produtos e serviços como Gmail, Google Maps, Google + e Google Chrome. A crescente popularidade do YouTube, que se estabelece em

⁴⁹ Anúncio da compra do YouTube pelo Google em 2006, publicado no site da CNN. Disponível em: <https://money.cnn.com/2006/10/09/technology/googleyoutube_deal/>. Acesso em: 28 set. 2019.

pouco tempo como o principal site dedicado a conteúdo audiovisual e um dos sites mais acessados de toda a Internet (em janeiro de 2019 está em 2º no ranking da medidora de tráfego online Alexa⁵⁰), leva o Google a adotar políticas específicas para lidar legalmente com a gigante quantidade de conteúdo que o site passa a receber.

Chegando a receber 400 horas de conteúdo por minuto⁵¹, o YouTube disponibiliza, em um mês, mais material audiovisual do que todas as três maiores operadoras da TV americana nos últimos 60 anos (VAN DJICK, 2013). É neste enorme catálogo, transferido a seus servidores globalmente, que começam os problemas legais do site, que, ao contrário da televisão, não tem uma grade controlada de 24 horas de programação. Contendo tanto conteúdo gerado por usuários quanto por empresas, o YouTube disponibiliza uma variedade de conteúdos como vídeos pessoais, trechos de programas de televisão, vídeos musicais, documentários, vlogs, trailers, transmissões ao vivo e vídeos educacionais. Inevitavelmente, parte deste conteúdo – especialmente a que replica conteúdo das “velhas mídias”, contendo trechos de programas de TV ou uploads ilegais de músicas - contém infrações a conteúdos autorais, e não tardaria para o Google enfrentar problemas jurídicos, como um processo do conglomerado de mídia Viacom em 2007⁵².

Dono de canais de televisão como MTV, VH1, Nickelodeon e Comedy Central, o grupo pedia 1 bilhão de dólares de reparo pelos inúmeros vídeos de seu conteúdo transferidos sem autorização por usuários ao YouTube. A Viacom alegava que o site do Google era um “distribuidor” do conteúdo, uma vez que os vídeos estavam sob seus domínios e, graças às propagandas, eram lucrativos a ele. A briga jurídica se arrastou por anos, terminando em 2014 com vitória do Google após desistência da Viacom, em um período marcado pela aproximação do YouTube com os grandes grupos de mídia, oferecendo a eles ferramentas como o Content ID⁵³, um algoritmo que rastreia conteúdo

⁵⁰ Dados da companhia Alexa Internet sobre tráfego de dados no YouTube. Disponível em: <<https://www.alexa.com/siteinfo/youtube.com>>. Acesso em: 30 set. 2019.

⁵¹ Números do portal Statista sobre a quantidade de horas disponibilizada no YouTube até Maio de 2019. Disponível em: <<https://bit.ly/2rTQHJC>>. Acesso em: 25 set. 2019.

⁵² Reportagem de 2007 pela CBS News, detalhando a ação judicial do Viacom Inc. contra o YouTube. Disponível em: <<https://cbsn.ws/389WfQH>>. Acesso em: 30 set. 2019.

⁵³ Página de suporte do Google explicando o funcionamento do Content ID. Disponível em: <<https://support.google.com/youtube/answer/2797370?hl=pt-BR>>. Acesso em: 30 set. 2019.

ilegal, e benefícios como o próprio uso do espaço para disponibilizar de forma oficial seu conteúdo com uma visibilidade superior ao do usuário comum, em um polêmico processo de mudanças ocorrido no site em 2011. Nele, o YouTube foi acusado de se afastar das suas origens como uma rede comunitária e colaborativa para trabalhar lado-a-lado com os grandes grupos de mídia aos quais fazia oposição poucos anos antes (VAN DJICK, 2013).

Antes da compra pelo Google, o YouTube era moderado por usuários comuns. Hoje, ele é censurado por algoritmos que detectam infrações a direitos autorais, conteúdo pornográfico ou excessivamente violento, por exemplo. Mesmo mais atenta ao conteúdo autoral, a regulamentação do YouTube é ajustada de acordo com sua conveniência comercial: seus algoritmos não só censuram conteúdo, mas controlam a popularidade de produtores de conteúdo com sugestões, rankings, reproduções automáticas (numa tentativa de replicar o *flow* televisivo), o que faz do site um ambiente controlado similar à televisão onde o distribuidor, em posse do conteúdo, colhendo dinheiro publicitário através dele, controla sua repercussão. Ainda assim, o YouTube estrategicamente limita sua associação a seu conteúdo, rejeitando exatamente o título de “distribuidor”, levantado nas ações judiciais da Viacom, para se auto intitular como “plataforma” (GILLESPIE, 2010).

O termo é a parte central da estratégia do YouTube de minimizar seu papel como mediador. O Google o anuncia com a imagem de um serviço público facilitador, guardião da liberdade de expressão, que tem como trabalho meramente dar voz em iguais condições para qualquer um dos seus usuários, escondendo assim os algoritmos e as tecnologias que dão mais ou menos visibilidade para conteúdos de acordo com seus interesses comerciais. Da mesma forma, em muitos destes processos autorais o Google usou o status de “plataforma” para fugir de qualquer responsabilidade sobre o conteúdo não autorizado, tentando transferir esta responsabilidade para seus usuários (GILLESPIE, 2010).

Apesar de deletar conteúdo pornográfico ou violento, também restringindo, de forma polêmica⁵⁴, boa parte do conteúdo identificado pelo site como “sensível” a um

⁵⁴ Matéria do portal TechCruch sobre mudanças de políticas no YouTube após bloqueio de conteúdo LGBT. Disponível em: <<https://tcrn.ch/2Yk2KfC>>. Acesso em: 26 set. 2019.

modo restrito, que requer o login do usuário, o YouTube enfrenta críticas dos seus anunciantes por falta de censura a conteúdo extremista. Enquanto o Facebook enfrenta críticas por fazer exatamente o contrário, cedendo à pressão de anunciantes e banindo, por exemplo, jornalistas palestinos⁵⁵ e ativistas do movimento negro⁵⁶, o YouTube é mais flexível, interferindo minimamente em seu conteúdo; por exemplo, sendo criticado por manter em seus servidores vídeos de negacionismo do holocausto⁵⁷.

A relação de cada site com seus anunciantes pode explicar suas políticas diferentes com a censura: o Facebook lucra inicialmente com a interação entre usuários, enquanto o YouTube depende exclusivamente do tempo que cada usuário passa assistindo a seus vídeos. A negligência do Google em banir conteúdo que desagradava parte de seus anunciantes, parte da imprensa ocidental e parte dos usuários vem da noção de que todo tipo de audiência é importante para o sucesso comercial do site. Esta é uma noção herdada especialmente das lógicas da televisão paga a partir da década de 1990, onde em um mundo neoliberal com consumidores marcados por uma fragmentação identitária, o ambiente televisivo é também fragmentado em dezenas de diferentes canais dedicados a atender nichos cada vez mais específicos (MITTEL, 2015), de audiências de diferentes gêneros, idades, classes sociais, orientações sexuais, cores, religiões, etnias e visões políticas.

Parks (2004, p. 135, tradução nossa) usa o termo “flexible microcasting” para definir “um conjunto de práticas industriais e tecnológicas que trabalham para isolar os gostos culturais dos espectadores/consumidores para refinar e direcionar o marketing televisivo – em outras palavras, o processo de levar audiências específicas para anunciantes específicos”. Enquanto o trecho define uma prática televisiva, ele se adequa perfeitamente ao YouTube: seus vídeos são divididos em dezenas de categorias, direcionadas para anunciantes específicos, e seu catálogo global significa uma ampla

⁵⁵ Coluna do jornal The Guardian analisando a política de censura do YouTube. Disponível em: <<https://bit.ly/2Pjo68u>>. Acesso em: 28 set. 2019.

⁵⁶ Relato do The NY Times sobre a remoção de conteúdo do movimento “Black Lives Matter” no Facebook. Disponível em: <<https://nyti.ms/2YgBhvf>>. Acesso em: 27 set. 2019.

⁵⁷ Matéria no Expressen sobre a circulação de conteúdo anti-semita, neo-nazista e negacionista no YouTube. Disponível em: <<https://bit.ly/33JG61a>>. Acesso em: 30 set. 2019.

cobertura de diversos nichos e identidades de consumo. A diferença para a televisão é a forma como o YouTube se afasta da noção de produtor de conteúdo.

Apesar da diversificação da audiência televisiva na TV a cabo trazer novos canais produtores de conteúdo que, longe das regulamentações dos grandes canais, têm conteúdo mais diversificado e permissivo (como por exemplo a tradicional nudez e violência no conteúdo da HBO; ou uma animação ofensiva como *South Park* no Comedy Central), mesmo os menores e mais específicos canais de televisão tomam responsabilidade pelo seu conteúdo e têm alguma credibilidade a zelar com sua audiência. Os já mencionados conteúdos a favor de grupos extremistas, negação do holocausto, teorias da conspiração e pseudociência não teriam na TV a repercussão ou sequer a liberdade de estar no ar que tiveram no YouTube.

Apesar de a televisão ter sua história de exibição de pseudociência, como por exemplo a autópsia de um extraterrestre exibida na Fox em 1995, elas não veio sem repercussões negativas à imagem do veículo⁵⁸, enquanto o YouTube tem o distanciamento ideal para seus produtores de conteúdo, sempre respondendo às críticas sobre manter conteúdo desinformativo, extremista ou inadequado com o argumento de que defende a “liberdade de expressão” (VAN DJICK, 2013).

Isso faz do site a plataforma ideal para a expressão dos indivíduos tratados na primeira parte do texto: a facilidade do upload no YouTube, a disponibilidade de tecnologia acessível para edição de vídeo e a permissividade de se manter no ar, se divulgar e repercutir dá espaço para o surgimento em massa de conteúdo de teorias da conspiração e pseudociência. Essa acessibilidade das ferramentas audiovisuais se adequa perfeitamente às práticas das teorias da conspiração: seus adeptos releem, renegociam e reescrevem a história; recriam narrativas sobre a verdade e produzem suas próprias evidências (AUPERS, 2012) – estas que podem ser buscadas em outros vídeos do próprio

⁵⁸ Reportagem de 1995 da revista Time sobre a famosa circulação de um vídeo contendo uma autópsia de um extraterrestre nos anos 90. Disponível em: <<https://bit.ly/2Pfi5da>>. Acesso em: 30 set. 2019.

YouTube, como por exemplo buscando pistas de detalhes despercebidos em vídeos de atentados terroristas.

O YouTube tem enfrentado timidamente o problema da desinformação, tendo anunciado recentemente que o algoritmo será programado para recomendar menos (mas não excluir) vídeos de teorias da conspiração⁵⁹. O famoso teórico da conspiração Alex Jones teve seu canal de 2,5 milhões de assinantes deletado em 2018, mas sob pretexto de discurso de ódio contra islâmicos e transgêneros e pelo upload de conteúdo violento⁶⁰, não por desinformação. Contudo uma enorme quantidade de canais dedicados à teoria da conspiração e pseudociência continuam hospedados no YouTube, com muitos dos seus vídeos recebendo grande audiência e passando completamente despercebidos de qualquer interferência do site. Analisaremos a seguir um canal brasileiro dedicado a defender a teoria de que a Terra é plana.

Professor Terra Plana

Nosso artigo foca a análise no canal brasileiro Professor Terra Plana, que desde outubro de 2017 se dedica a postar conteúdo pseudocientífico que dá voz a argumentos terraplanistas no YouTube. Dada a ausência de pesquisa sistemática sobre esse universo, nossa análise tem um caráter exploratório, e se propõe a definir as características básicas do canal, identificar as relações que ele estabelece com agentes do seu entorno ideológico e, também com seus adversários, uso de recursos comunicativos e retórica. Como muitos outros espaços conspiracionistas hospedados no site, a autoria dos vídeos é de difícil identificação, manifestada através de pseudônimos e com ligações minimalistas a pessoas físicas. Na descrição dos vídeos do canal, links para outras páginas terraplanistas são listados, a maioria delas também anônimas; uma página do Facebook também é listada, dedicada em repostar conteúdo conspiracionista desta e de outras páginas; e a autoria do conteúdo é discretamente creditada ao editor Siddhartha Chaibub Lemos e ao narrador Hiram Motta Lima.

⁵⁹ Manifestação do YouTube prometendo dar menos visibilidade para vídeos contendo teorias da conspiração. Disponível em: <<https://bit.ly/2qmGNQp>>. Acesso em: 30 set. 2019.

⁶⁰ Reportagem do The Verge de Agosto de 2018, quando o YouTube removeu o canal do conspiracionista Alex Jones do ar. Disponível em <<https://bit.ly/2qlMj5H>>. Acesso em: 30 set. 2019.

Com cerca de 27 mil inscritos, o canal conta com 1.548.291 de visualizações (números de setembro, 2019); seus vídeos mais visualizados chegam a ultrapassar 200 mil visualizações, variando entre três minutos e três horas de duração. Fazendo uso de uma edição de imagens guiada por uma narração – e, por vezes, contendo com animações criadas pelos autores – o canal expõe o que defende serem falácias no argumento científico de que a terra é plana, atacando instituições como a NASA, enaltecendo a Bíblia e contestando explicações consolidadas como sobre a rotação da terra, fusos horários, a Lua, satélites e a gravidade. Evocando o tradicional discurso de teorias da conspiração, o narrador aponta interesses de forças ocultas em esconder o verdadeiro formato do planeta; geralmente apontando judeus e maçons como integrantes destes grupos, globais e sob controle de grandes instituições.

Em nenhum momento do canal algum indivíduo aparece falando diretamente para câmera, com o conteúdo sendo exclusivamente narrado em *voice-over*, embora animações caracterizando o Professor Terra Plana ocasionalmente apareçam. Nenhuma menção a questões pessoais dos autores é mencionada – menções aos responsáveis pelo canal aparecem discretamente abaixo do vídeo. O canal não faz menções a movimentos políticos brasileiros ou estrangeiros, mesmo aqueles que recentemente manifestaram simpatia à ideia do terraplanismo, como Olavo de Carvalho⁶¹.

Uma análise mais detida, contudo, revela a inserção do canal numa rede mais ampla, que tem como nó o canal “A Terra é Plana – Flat Earth”, apontado na descrição do Professor Terra Plana. Lá encontramos conteúdo similar ao do canal associado: enquanto não há vídeos exatamente iguais, o estilo de edição é parecido, com a mesma dupla recorrente por trás das produções. Ao contrário do foco em conteúdo original do Professor Terra Plana, este canal também realiza traduções de conteúdo estrangeiro sobre o tema, frequentemente creditando vídeos ao terraplanista americano Eric Dubay. “A Terra é Plana” também reconhece diretamente figuras brasileiras, enaltecendo

⁶¹ Matéria do Último Segundo mostra comentários de Olavo de Carvalho sobre o terraplanismo: Disponível em: <<https://bit.ly/2Lp5BOQ>>. Acesso em: 29 set. 2019.

argumentos de Olavo de Carvalho e atacando a Rede Globo. O canal também publica vídeos sobre conspirações envolvendo o flúor na água, rastros químicos, dinossauros e paralisia do sono, além de anunciar o lançamento da Revista Terra Plana, à venda em um site dedicado pelo preço de 19 reais⁶². Na descrição de um vídeo, o canal aponta 56 outros canais brasileiros dedicados ao tema.

**Figura 1 – Parte da longa lista de canais terraplanistas
brasileiros indicados pelo A Terra é Plana**

SE INSCREVAM NOS CANAIS TERRAPLANISTAS:
 MagneticaMente: <https://www.youtube.com/watch?v=qZxzc...>
 Terra Plana Evidências: <https://youtu.be/41nzCGo2A3g>
 O Domo é o Limite: <https://www.youtube.com/ODomoéoLimite...>
 O Planista Br: <https://www.youtube.com/channel/UC5NJ...>
 GideCoco Oficial:
https://www.youtube.com/channel/UC_Ac...
 Verdade ou Subjetividade: https://www.youtube.com/channel/UCg_J...
 Terra Plana SP: <https://www.youtube.com/channel/UCV2M...>
 Acorde Flat Earth: <https://www.youtube.com/channel/UChR6...>
 Alfa Da Terra Plana o Alfa: <https://www.youtube.com/channel/UCxQs...>
 Rai Silva: <https://www.youtube.com/channel/UCWUN...>
 Canal Lucas Flat Earth
<https://www.youtube.com/channel/UCTgB...>
 Minhas Verdades:
<https://www.youtube.com/channel/UCbpW...>
 Flat Word Channel: <https://www.youtube.com/channel/UCZEm...>

Fonte: Captura de tela do vídeo do YouTube.

Há todo tipo de apresentação de conteúdo na rede terraplanista brasileira: *vlogs*, apresentados em primeira pessoa por autores que defendem apaixonadamente os argumentos; canais apenas dedicados a legendar conteúdo estrangeiro sobre a Terra Plana; produtores de narrativas como os dois canais que apresentamos anteriormente. Alguns são completamente anônimos, enquanto outros divulgam e se apresentam com nome e sobrenome ou discretamente informam nos créditos. O conteúdo é expandido por centenas de autores independentes para páginas do Instagram, Facebook e domínios

⁶² Revista terraplanista é vendida através do site. Disponível em: <<http://www.revista.clubeterraplana.com.br/>>. Acesso em: 29 set. 2019.

próprios em sites dedicados; o Datafolha apontou em junho de 2019 que 11 milhões de brasileiros acreditam que a terra é plana⁶³.

Os canais também não aparentam enfrentar qualquer tipo de interferência do YouTube. No ar há dois anos, o Professor Terra Plana permanece com seu catálogo de vídeos intacto, com publicações frequentes desde que foi ao ar. Apesar de a plataforma manifestar recentemente medidas de combate à desinformação⁶⁴, nenhum conteúdo foi removido dos canais nos últimos meses; a exposição também não parece ter sido radicalmente afetada, com um vídeo recente alcançando a marca de 27 mil visualizações⁶⁵. Não está disponível a situação de monetização do canal, portanto não é possível determinar se alguma mudança recente de política de financiamento afetou os autores.

O Professor Terra Plana constrói seus argumentos unificando antigas posições criacionistas com pseudociência e teorias da conspiração modernas, consolidadas em mídias sociais em período de crise epistemológica. Boa parte do seu conteúdo está alinhado com o discurso público de políticos de extrema-direita, reproduzindo um discurso anti-institucional e tentando seduzir suas audiências com a poderosa possibilidade de “abrir os olhos”, encontrando uma verdade que não é sabida por grande parte da população.

⁶³ Datafolha aponta que 11 milhões de brasileiros são terraplanistas. Disponível em: <<https://bit.ly/2PcAZkY>>. Acesso em: 29 set. 2019.

⁶⁴ Matéria do NY Times sobre mudança de política do YouTube sobre conteúdo conspiracionista. Disponível em: <<https://nyti.ms/3654ImE>>. Acesso em: 30 set. 2019.

⁶⁵ Vídeo do canal Professor Terra Plana sobre satélites. Disponível em: <<https://bit.ly/2rZSeh6>>. Acesso em: 30 set. 2019.

Figura 2 - Descrição do Professor Terra Plana

Descrição	Estatísticas
<p>A terra está parada. Não se move. A superfície da Terra é plana. Há uma cúpula sobre nós chamada o Firmamento. O sol, a lua e as estrelas estão sob a cúpula do Firmamento. O sol e a lua são muito menores e mais próximos do que nos dizem. O sol e a lua se movem em seus próprios padrões sobre a superfície da Terra. Não há planetas. Apenas estrelas no céu. Não há espaço. Não podemos sair da cúpula. Não existe um universo interminável e caótico que se criou. Nós temos um criador e nós temos um propósito! 🙏 Quem tiver interesse em participar desse grupo favor mandar um e-mail para professorterra plana@gmail.com, Ou Pelo Inbox Pela nossa página no Facebook: https://www.facebook.com/aterraaplana/ Ou no Instagram: https://www.instagram.com/aterraaplanaoficial/ GRUPO DA PÁGINA A TERRA É PLANA E DO CANAL PROFESSOR TERRA PLANA (APENAS PARA TERRAPLANISTAS CONVÍCTOS COM PERFIL NO FACE QUE LHE IDENTIFIQUE)</p>	<p>Inscreveu-se em 26 de out de 2017</p> <p>1.548.416 visualizações</p>

Fonte: Captura de tela do vídeo do YouTube.

Escolhemos para análise o vídeo “As 35 Perguntas Mais Frequentes Sobre A Terra Plana Respondidas”⁶⁶, postado em 05 de julho de 2018, dono de 108 mil visualizações. Estruturado no formato de FAQ, a narrativa de 46 minutos ilustra a construção do pensamento terraplanista de forma precisa ao responder perguntas primárias sobre diferentes tópicos.

O vídeo nega diversas noções aceitas pelo senso comum como a gravidade, o tamanho do Sol, a existência de outros satélites, planetas e estrelas (estas, luzes no céu que se mexem enquanto a Terra está parada no centro do universo) e indica uma conspiração global que envolve instituições da ciência (referida pelo vídeo como “pseudociência” em todas suas menções), governamentais e da mídia. O autor argumenta que a Antártida é uma grande parede de gelo onde o mundo termina, por isso, o governo autoriza apenas um grupo seletos de pessoas para viajar até lá. Ele acusa a NASA de criar “com o *photoshop*” as imagens da terra vista no espaço, de chamar pedras comuns de meteoros, de lançar mísseis no céu para simular asteroides, e reproduz antigas teorias da conspiração de que o homem nunca pisou na lua, sendo tudo “mais uma grande farsa da NASA”.

⁶⁶ Vídeo do canal Professor Terra Plana analisado neste artigo. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=IkcDpotI4IQ>>. Acesso em: 30 set. 2019.

Figura 3 - Edição do vídeo acusa vídeos da International Space Station de serem farsas produzidas em estúdio pela NASA



AS 35 PERGUNTAS FREQUENTES SOBRE A TERRA PLANA RESPONDIDAS

Fonte: Captura de tela do vídeo do YouTube.

Figura 4 - O formato do mundo, para o canal, é exemplificado pela bandeira da ONU



AS 35 PERGUNTAS FREQUENTES SOBRE A TERRA PLANA RESPONDIDAS

Fonte: Captura de tela do vídeo do YouTube.

A Bíblia é um objeto a ser reverenciado, embora não seja central em vários argumentos. Ela é apontada como “instituição científica, escrita antes do modelo eurocêntrico ser fantasiado, sem fazer menções a uma bola imaginária vagando loucamente no espaço”. A NASA não é a única instituição a ser desacreditada; a antiga associação terraplanista Flat Earth Society, fundada em 1956, é apontada como “oposição

controlada” (evocando supostas palavras de Lenin), criada pela maçonaria para ridicularizar o movimento. Ele critica as crenças diferentes da fundação, que acredita que a terra é convexa, e não plana, e tem opiniões divergentes sobre a gravidade.

Em várias das perguntas, o canal ressoa diretamente teorias da conspiração que propõem a existência de uma nova ordem mundial, apontando diretamente grupos como Iluminatti, Globalistas, maçons e judeus como responsáveis pela corrupção do jornalismo e da ciência. Figuras como Newton, Galileu, Copérnico, Pitágoras e Foucault são apontadas igualmente como integrantes desta conspiração, que pretende estabelecer a partir de um pequeno grupo o controle de toda a humanidade:

A maçonaria é uma das maiores sociedades secretas do mundo, e uma das mais antigas que vai até possuir milhões de membros em todo o mundo. A NASA é cheia de maçons, dos quais executam suas tarefas, assim como a maioria das pseudociências eurocêntricas ao longo da história foram tramadas por maçons, como Newton, Galileu, Copérnico e até mesmo Pitágoras, do qual seria um dos primeiros maçons da ordem dos jesuítas. O vaticano hoje possui vários dos principais telescópios do mundo, incluindo um que eles chamam de L.U.C.I.F.E.R; os jesuítas também são conhecidos por estarem conectados a tudo isso. Essa elite possui controle de bancos, indústrias e corporações mesmo sendo a maçonaria, a sociedade secreta que vem empurrando este engano, e ela continua sendo o pilar dos Iluminatti, que são compostos por 13 famílias que comandam e governam este mundo (PROFESSOR TERRA PLANA).

Investigações independentes, autores pseudocientíficos e Deus são as únicas fontes apontadas como confiáveis pelo autor, que propõe em sua obra um posicionamento anti-sistema, anti-epistemológico, apoiado na remoção da credibilidade de grupos que têm autoridade tradicional pelo saber, elaborando um novo tipo de pensamento conservador que une um antigo fundamentalismo às práticas modernas conspiracionistas desenvolvidas nas mídias digitais em tempos de crise epistemológica.

Conclusão

Teorias da conspiração ocupam um lugar de crescente importância no mundo contemporâneo. Por muito tempo, elas permaneceram um objeto pouco explorado pela pesquisa, talvez com base na crença de que o caráter exótico do conteúdo por elas

propagado as desqualificava como objeto de pesquisa séria. Isso se comprovou um grande erro, contudo. A influência obtida por esse tipo de conteúdo fica evidente quando se considera que Olavo de Carvalho – o guru da família Bolsonaro – um ávido divulgador de conteúdo terraplanista⁶⁷, conta com prestígio o bastante no governo para indicar os ministros da Educação Abraham Weintraub (que considera a palavra “Educação” carregada de sentido ideológico⁶⁸) e das Relações Exteriores, Ernesto Araújo (que mais de uma vez participou de fóruns promovidos por grupos que negam o aquecimento global⁶⁹).

Teorias da Conspiração devem, portanto, ser levadas a sério. Elas são produto de um problema mais profundo: uma crise epistemológica que resulta da relação problemática dos indivíduos com as instituições modernas, que dá lugar ao crescimento da pseudociência e do extremismo religioso. Enquanto o enfraquecimento das instituições modernas merece atenção, novas tecnologias de comunicação também podem favorecer estes fenômenos. Para além da concepção tradicional da divulgação científica, que toma o status da Ciência como um dado, e apenas busca maneiras de fazer com que ela atinja o público leigo, é necessário enfrentar o desafio apresentado por discursos que desafiam a autoridade científica, como aquele que analisamos aqui.

Referências

- AARTS, Kees; VAN DER KOLK, Henk. Understanding the Dutch “No”: The Euro, the East, and the Elite. **PS: political science & politics**, v. 39, n. 2, p. 243-246, 2006.
- AUPERS, Stef. ‘Trust no one’: Modernization, paranoia and conspiracy culture. **European Journal of Communication**, v. 27, n. 1, p. 22-34, 2012.
- AZARIAS, Wiverson. Não confie em ninguém-Teorias da Conspiração como Mitologia Política. **Revista Alabastro**, v. 2, n. 6, p. 45-51, 2015.
- BAUDRILLARD, Jean. **Simulacra and Simulations**. Ann Arbor: Univesrity of Michigan Press, 2000.
- BECK, Ulrich. **Risk Society: Towards a New Modernity**. London, Sage, 1992

⁶⁷ Olavo afirmou que não há nada que refute o terraplanismo. Disponível em: <<https://bit.ly/2RkL9m4>>. Acesso em: 12 nov. 2019.

⁶⁸ Weintraub contestou a palavra “educação”: “quem educa é a família”. Disponível em: <<https://bit.ly/2rSdK7N>>. Acesso em: 12 nov. 2019.

⁶⁹ O ministro mais uma vez questionou o aquecimento global. Disponível em: <<https://bit.ly/2YhUeNW>>. Acesso em: 12 nov. 2019.

BOYD-BARRETT, Oliver. Fake news and ‘RussiaGate’ discourses: Propaganda in the post-truth era. **Journalism**, v. 20, n. 1, p. 87-91, 2019.

DAHLGREN, Peter. Media, knowledge and trust: The deepening epistemic crisis of democracy. **Javnost-The Public**, v. 25, n. 1-2, p. 20-27, 2018.

DOVEY, Jon. **Freakshow: First Person Media and Factual Television**. London: Pluto Press, 2000.

GARWOOD, Christine. **Flat Earth: The History of an Infamous Idea**. Macmillan, 2007.
GILLESPIE, Tarleton. The politics of ‘platforms’. **New media & society**, v. 12, n. 3, p. 347-364, 2010.

GIDDENS, Anthony. **Modernity and Self-Identity: Self and Society in the Late Modern age**. Stanford, CA: Stanford University Press. 1992.

HABGOOD-COOTE, Joshua. Stop talking about fake news!. **Inquiry**, v. 62, n. 9-10, p. 1033-1065, 2019.

KEELEY, Brian L. Of conspiracy theories. **The Journal of Philosophy**, v. 96, n. 3, p. 109-126, 1999.

KNIGHT, Peter. **Conspiracy Culture: From Kennedy to the X-Files**. London and New York: Routledge. 2000.

LASCH, Christopher. **The Culture of Narcisism**. New York: WW Norton and Company, 1979.

MANHEIM, Karl. (1935). **Man and Society in an Age of Reconstruction: Studies in Modern Social Structures**. London: Kegan Paul, Trench, Trubner and Co. Ltd, 1946.

LILLEKER, Darren. Politics in a post-truth era. **International Journal of Media & Cultural Politics**, v. 14, n. 3, p. 277-282, 2018.

NICOLAS, Loïc. As teorias da conspiração como espelho do século: entre a retórica, a sociologia e a história das ideias. **Revista Eletrônica de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação**, n. 12, p. 255-279, 2016.

OLIVEIRA, Thaianie Moreira de. Autoridade Científica Em Tempos de Crise Epistêmica: a circulação de teorias da conspiração em redes sociais. In: Encontro Anual da Compós. 28., 2019, Porto Alegre-RS. **Anais...** Porto Alegre-RS: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. 2019

PARKS, Lisa. Flexible Microcasting: Gender, generation and television-Internet convergence. In: SPIGEL, Lynn; OLSSON, Jan. (eds.). **Television after TV: Essays on a Medium in Transition**. Durham: Duke University Press, 2004. p. 133-156

SANTOS JUNIOR, Marcelo Alves dos. **#VaipraCuba: a gênese das redes de direita no Facebook**. Curitiba: Appris, 2019.

SILVA, Sandra. **Teorias da conspiração: Sedução e Resistência a partir da Literacia Midiática**, 87 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Comunicação). Faculdade de Letras da Universidade de Porto, Porto, 2010.

SOUKUP, Charles. Television viewing as vicarious resistance: The X-Files and conspiracy discourse. **Southern Journal of Communication**, v. 68, n. 1, p. 14-26, 2002.

TANDOC JR, Edson C.; LIM, Zheng Wei; LING, Richard. Defining “fake news” A typology of scholarly definitions. **Digital journalism**, v. 6, n. 2, p. 137-153, 2018.

VAN ZONEN, Liesbet. I-Pistemology: Changing truth claims in popular and political culture. **European Journal of Communication**, v. 27, n. 1, p. 56-67, 2012.

VAN DJICK, José. **The Culture Of Connectivity: A Critical History of Social Media**. Oxford University Press, 2013.

WOOD, Max. Has the internet been good for conspiracy theorizing? **PSYPAG Quaterly, Special Issue: The psychology of conspiracy theories**, Issue 88 September 2013.

Revista Mídia e Cotidiano
Artigo Seção Temática
Volume 13, Número 3, dezembro de 2019
Submetido em: 28/09/2019
Aprovado em: 12/11/2019

Produção de audiodocumentário em práticas de Educação pela Comunicação: empoderamento comunicativo e responsabilidade social

Production of audio documentary in Education practices through Communication: communicative empowerment and social responsibility

João Djane Assunção da SILVA⁷⁰
Nilvania dos Santos SILVA⁷¹

Resumo

Nesse estudo, de cunho bibliográfico, propomos uma reflexão sobre a produção educativa com audiodocumentário mediada pelas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs). O caráter social do formato radiofônico (informar, sensibilizar, educar e transformar) abre oportunidades para democratização do acesso à informação e, por consequência, viabilidades para seu uso enquanto estratégia educativa para o engajamento de grupos minoritários e/ou marginalizados. O enfoque no seu processo de produção, estrategicamente coerente com a metodologia da Educação pela Comunicação, torna possível a aplicação de projetos que explorem as características intrínsecas à natureza educadora da linguagem radiofônica, livre para ser cultivada em suas mais profundas dimensões estéticas e artísticas.

Palavras-chave: Audiodocumentário, Educação pela Comunicação, TDICs, Empoderamento.

Abstract

In this study, of bibliographic nature, we propose a reflection on the educational production with audio documentary mediated by Digital Information and Communication Technologies (DTICs). The social character of the radio format (to inform, to sensitize, to educate and to transform) opens opportunities for democratization of access to information and, consequently, viability for its use as an educational strategy for the engagement of minority and/or marginalized groups. The focus on its production process,

⁷⁰ Mestrando em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Bacharel em Comunicação Social/Educomunicação pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Jornalista vencedor do Prêmio "Microfone de Prata" e da Menção Honrosa "Dorothy Stang"- melhor programa jornalístico radiofônico da edição do ano de 2018 dos Prêmios de Comunicação da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB). E-mail: joaodjane@gmail.com

⁷¹ Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Graduada e Mestre em Psicologia pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Atualmente é professora Associada do Campus III da UFPB assim como credenciada no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) do Campus I desta respectiva universidade. Orientadora do estudo. E-mail: nilufpb@gmail.com

strategically coherent with the methodology of Education through Communication, makes possible the application of projects that explore the intrinsic characteristics of the educating nature of radio language, free to be cultivated in its deepest aesthetic and artistic dimensions.

Keywords: Audio documentary, Education through Communication, DTICs, Empowerment.

Introdução

Anos, décadas e séculos se passaram e o rádio continua se reinventando para atender às demandas comunicativas e expressivas de diferentes grupos sociais. Atualmente, presenciamos a consolidação da convergência tecnológica, que, segundo Del Bianco (2012, p. 16), é “caracterizada por um sistema de informação em rede, formado pela junção da informática, telecomunicações, optoeletrônica, computadores e que incluiu dispositivos móveis e meios tradicionais de comunicação”.

Na lógica de interação multimidiática via internet, os programas radiofônicos não precisam mais prioritariamente do transistor e nem do rádio como aparelho receptor de sinal. Esse cenário deu fôlego para o ressurgimento de antigos formatos do rádio elaborado⁷², esquecidos pelas emissoras por estarem à margem de um sistema comercial marcado pelo imediatismo e instantaneidade (SANTOS, 2016).

Um desses formatos é o audiodocumentário⁷³, que tem como premissa a liberdade criativa para que possamos vivenciar com profundidade as características sensoriais, estéticas e artísticas da linguagem radiofônica. Estamos nos referindo a uma peça comunicacional que entrecruza jornalismo e arte para tratar temáticas fortemente ligadas ao empoderamento comunicativo e à responsabilidade social (GODINEZ GALAY, 2014; 2014a).

A partir da natureza expressiva do formato, fundamentada na sua capacidade de informar, sensibilizar, educar e transformar, propomos, nesse estudo, uma reflexão sobre a produção educativa com audiodocumentário, especificamente o seu processo

⁷² Expressão com origem francesa (*émission élaborée*) que é utilizada para definir formatos radiofônicos de ficção e de não ficção (DELEU, 2013; SANTOS, 2016).

⁷³ Nomenclatura que adotamos para diferenciar o modelo de produção e distribuição do formato, que, pela convergência digital, não precisa mais ser associado somente às produções para o rádio. Outras designações populares são: radiodocumentário, documentário radiofônico e documentário sonoro.

enquanto estratégia de ensino mediada pelas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs).

Contudo, como orienta Kaplún (1999), não é possível pensar qualquer prática educativa sem ter definido previamente o tipo de abordagem pedagógica que se quer aplicar. Sendo assim, nossas ponderações trazem como escopo a noção da Educação pela Comunicação como uma metodologia para implementação de projetos interventivos com objetivo de elaborar e disseminar produtos midiáticos com conteúdo socioeducativo (CIPÓ - COMUNICAÇÃO INTERATIVA, 2011).

Esse estudo, de natureza bibliográfica, tem como princípio analisar dentro de uma sequência lógica as principais ideias debatidas em pesquisas já consolidadas e publicadas em meios digitais ou impressos e que trataram as dimensões conceituais que cercam o tema estudado (MARCONI; LAKATOS, 2003). Foi movido pelo nosso percurso de trabalho com a produção de audiodocumentários⁷⁴. Sendo a inspiração mais recente a nossa dissertação em andamento para o Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

Na respectiva pesquisa de mestrado, comprometemo-nos a analisar o processo de produção de um audiodocumentário enquanto estratégia de ensino para favorecer a expressão comunicativa e a sensorialidade de educandos do oitavo ano do Ensino Fundamental de uma escola pública do distrito de São José de Solonópole, município de Solonópole no estado do Ceará. Além dessa investigação, em Silva (2017; 2018), apresentamos perspectivas pedagógicas para trabalhar a produção de audiodocumentários com crianças e jovens, refletindo o objeto como mídia alternativa para empoderamento comunicativo e fortalecimento dos relacionamentos sociais comunitários.

Pressupostos em Educação pela Comunicação

O crescente movimento de participação das TDICs nas relações sociais vem modificando de forma acelerada as dinâmicas de produção e acesso ao conhecimento. As novas formas de comunicação da contemporaneidade estão requisitando a incorporação

⁷⁴ Nossas experiências com audiodocumentário podem ser acessadas no site: audiodoc-br.blogspot.com

da alfabetização midiática, circunstância que exige a formação de cidadãos críticos, isto é, preparados para lidar com as constantes transformações das mídias, cada dia mais reféns da lógica de interação do digital. Estamos vivendo “simultaneamente, em diferentes ‘espaços educativos’, verdadeiras praças de convivência de uma rede que se entrecruza: a família, o grupo de amigos, a escola, a mídia, os diferentes territórios de militância ou de trabalho, a rua, o bairro, a cidade...” (SOARES, 2010, p. 19).

Preocupados com os impactos que esse cenário provoca no ambiente educativo, algumas iniciativas da sociedade civil organizada vêm desenvolvendo ações que buscam utilizar os meios de comunicação social para gerar produtos e processos midiáticos em favor de grupos minoritários e historicamente desfavorecidos (SOUZA, 2006).

Uma dessas iniciativas é a proposta metodológica em Educação pela Comunicação da Cipó - Comunicação Interativa, que segundo a organização (2011, p. 15):

[...] emerge como uma metodologia que vai ao encontro dos desafios do mundo contemporâneo. Trata-se de uma forma de ensinar e aprender que envolve os educandos na elaboração e na disseminação de produtos comunicacionais – jornais, fanzines, programas de rádio, vídeo, blogs – com conteúdo socioeducativo que contribui para dar sentido às informações que recebem. A metodologia tem sua origem nos marcos teórico-metodológicos definidos a partir dos campos da Comunicação, Educação e Participação.

A partir do campo da Comunicação, a proposta metodológica se compromete a estimular e possibilitar caminhos para produção e distribuição de produtos midiáticos que sejam socialmente relevantes para o ambiente dos que produzem. “É uma iniciativa que favorece a participação daqueles que, normalmente, são excluídos da grande mídia, capacitando-os a produzir seus próprios meios de comunicação” (CIPÓ - COMUNICAÇÃO INTERATIVA, 2011, p. 17).

Nesta perspectiva, a Comunicação procura estabelecer diálogos com a Educação, enfatizando o processo educativo de transformação social, que no entendimento de Kaplún (1999) constitui-se como a transição do ser acrítico para o crítico, do sujeito “a quem os condicionamentos do seu meio transformaram-no de passivo, conformista, fatalista a um *sujeito* que assuma seu próprio destino; um *sujeito*

capaz de superar suas tendências egoístas e individualistas e se abrir aos valores solidários e comunitários” (KAPLÚN, 1999, p. 38, grifo nosso, tradução nossa).

No campo da Educação, a proposta se baseia na concepção de que a escola não é mais a única instância de socialização, pois muito do seu “conteúdo programático pode ser acessado, facilmente, via internet, o que coloca a escola diante de uma questão: se ela não é mais a única responsável por repassar a informação, qual deve ser o seu papel neste mundo em mutação?” (CIPÓ - COMUNICAÇÃO INTERATIVA, 2011, p. 12).

O conhecimento, portanto, é posto como uma produção coletiva e social, o que nos permite apreender um território de encontro da pedagogia de Paulo Freire com a construção do conhecimento na teoria sócio-histórica de Lev Vygotsky. Em Freire (2002; 1985), o conhecimento se dá por intermédio da interação dialógica entre os indivíduos e a sua realidade, sendo o diálogo uma ação comunicativa essencial para a leitura crítica do mundo. Já em Vygotsky (1998; 2001), tem-se a noção de desenvolvimento do indivíduo por intermédio da interação social mediada por sistemas simbólicos de representação da realidade, como a linguagem.

No campo da Participação, a Educação pela Comunicação levanta a bandeira dos movimentos sociais na luta por reconhecimento e empoderamento, fortalecendo-se em um cenário de estruturação de novos movimentos que buscam “trazer à tona a questão das identidades” e se diferenciam das lutas de classes tradicionais “por incluir tanto segmentos da classe média quanto pessoas à margem do mercado de trabalho” (CIPÓ - COMUNICAÇÃO INTERATIVA, 2011, p. 21).

Como intervenção prática, os projetos em Educação pela Comunicação são fundamentados por um percurso metodológico que inclui essencialmente as etapas de: planejamento; sensibilização; produção (pesquisa e produção de conteúdo, produção técnica, edição e finalização); lançamento e avaliação (CIPÓ - COMUNICAÇÃO INTERATIVA, 2011). Essas etapas são apenas uma sistematização basilar que orienta as produções de diferentes peças comunicacionais. Para serem aplicadas, devem sempre considerar as especificidades dos diversos contextos educacionais, com suas próprias realidades técnico-instrumentais e intencionalidades pedagógicas.

Sustentados por essa metodologia e motivados por uma inquietude educativa, derivada de um mundo em convergência multimidiática e multimodal, procuramos trazer

uma reflexão sobre as potencialidades de uma produção educativa com audiodocumentário, formato comunicacional baseado na linguagem radiofônica que volta a ganhar espaço a partir da produção independente viabilizada pelas TDICs (principalmente o *smartphone*) e da lógica de distribuição por meio das plataformas digitais de interação em rede.

Da comunicação para a educação e da educação para a comunicação

As TDICs proporcionam um universo de ferramentas midiáticas que podemos experimentar mediante diversos formatos comunicacionais (texto, imagem, áudio, vídeo, etc.). Perante as inúmeras possibilidades criativas que as tecnologias digitais oferecem, os formatos em áudio, especificamente aqueles baseados na linguagem radiofônica, elaborada a partir de quatro sistemas expressivos - palavra, música, efeitos sonoros e silêncio (BALSEBRE, 2005) -, reinventaram-se e estão encontrando respaldo na internet. Como relatam Ferraretto e Kischinhevsky (2010, p. 178), “a digitalização tem acarretado substanciais alterações nos modos de criação, produção/edição, distribuição e consumo de formas simbólicas”.

De Beauvoir (2015; 2018) e Santos (2016) nos esclarecem que este movimento de ascensão obteve força com a universalização dos aparelhos *smartphones* e a popularização do *podcast* (arquivo de áudio para internet que pode ser ouvido a qualquer momento) e do *streaming* (transmissão instantânea de áudio e vídeo *on-line* ou ao vivo). Com a internet, os formatos radiofônicos não necessitam mais prioritariamente do veículo rádio, pois agora também são áudios produzidos e disseminados em rede como arquivos de som.

Essa realidade abriu caminho para o ressurgimento de antigas estruturas sonoras do rádio elaborado, isto é, formatos que “se valem das especificidades expressivas da linguagem radiofônica”, que valorizam a experiência estética do som e “que se realizam a partir de procedimentos técnico-artísticos mais complexos, a saber: roteirização, gravação, montagem e mixagem” (SANTOS, 2016, p. 13-14).

Como elucida Valdecabres (2018, p. 38, tradução nossa), o consumo comercial de rádio dificulta a manutenção do trabalho artístico do rádio elaborado e isso:

[...] nos leva à terrível conclusão de que, por mais que falemos sobre “a magia do rádio”, as estações de rádio tradicionais esquecem (ou decidem ignorar) que as histórias de rádio e som são objetos da cultura, que permitem a criação da cultura. Essa é uma grande responsabilidade que eles não estão assumindo, mas querem os professores e pesquisadores.

Um desses formatos elaborados é o audiodocumentário, que, para nós, com base no entrecruzamento dos estudos de Torres (1995), Detoni (2007), Godinez Galay (2014; 2014a; 2018), De Beauvoir (2015), Lechuga Olguín (2015) e Santos (2016), é entendido como um documentário concebido na linguagem radiofônica, motivado por temáticas de valor sociocultural que são trabalhadas de forma aprofundada a partir de uma estrutura expressiva que mistura jornalismo e arte. Trata-se, portanto, de um formato comunicacional com objetivo de informar, sensibilizar, educar e transformar.

Acreditamos que o audiodocumentário, enquanto produto radiofônico, possui identidade única. No entanto, julgamos ser necessário destacar algumas características essenciais que o diferencia de outros formatos, como a reportagem especial comumente confundida. Lechuga Olguín (2015) elenca cinco características, que readaptadas a nossa experiência prática com o objeto, definimo-las como:

1. **Mistura entre realidade e arte/ficção** - Trata-se do entrecruzamento entre técnicas de jornalismo e arte sonora. O audiodocumentário não é somente um meio de informação, mas uma obra com valor artístico. Essa condição exige ir além das técnicas básicas comumente aplicadas ao rádio comercial baseado na instantaneidade e na exploração do registro ao vivo.
2. **Profundidade da investigação de um tema** - Despreza o fato superficial e perecível, buscando sempre pelo melhor detalhamento da narrativa e procurando envolver o máximo de atores sociais e perspectivas do tema investigado.
3. **Tratamento estético da informação** - Explora de maneira livre os sistemas expressivos da linguagem radiofônica de modo a evocar a sensorialidade, ou seja, desperta a capacidade de criar imagens sonoras que libertam a imaginação, desenvolve o pensamento criativo e dão espaço para a emoção.

4. **Duração** - Varia conforme a quantidade, dinâmica e coerência dada ao material sonoro e em que plataforma o produto será veiculado. A partir da nossa experiência com o objeto, determinamos que o tempo médio que representa a duração de um audiodocumentário está entre vinte minutos e uma hora.
5. **Estrutura** - Em termos objetivos, podemos dizer que a maioria dos audiodocumentários vão ter como base os pontos descritos em Fernandez (2015): pesquisa aprofundada e a utilização de dados documentais diversos; ambientação sonora; narração viva e ativa dos fatos; depoimentos dos atores sociais envolvidos; trabalho criativo com os efeitos sonoros, música e silêncio; e a edição/montagem.

O nosso percurso de trabalho com audiodocumentário acontece a partir do seu posicionamento no campo da educação, especificamente o seu processo de produção enquanto estratégia de ensino mediada pelas TDICs, com destaque para o aparelho *smartphone*, ferramenta com imensa capacidade de convergência e fácil receptividade entre crianças e jovens.

Em Silva (2017), produzimos, em conjunto com quinze crianças e jovens, com idade de quatro a dezenove anos, o audiodocumentário “Um pé de Coaçu - meu lugar é minha história”⁷⁵, ganhador do prêmio Microfone de Prata e da Menção Honrosa Dorothy Stang, que reuniu os melhores programas jornalísticos radiofônicos da edição do ano de 2018 dos Prêmios de Comunicação da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB). A produção ocorreu na comunidade do Sítio Coaçu, zona rural do município de Solonópole no estado do Ceará.

No artigo que escrevemos em Silva (2018), traçamos prescrições para uso escolar do audiodocumentário sob a perspectiva educacional. “Estas prescrições têm o objetivo de estimular e guiar os professores para que se apropriem destes conhecimentos para desenvolver seus próprios projetos educacionais” (SILVA, 2018, p. 10).

⁷⁵ Disponível em: <<https://youtu.be/yJz66fT-my0>>. Acesso em:

Já recentemente, juntamente com trinta e dois adolescentes de uma escola pública, produzimos o audiodocumentário “Carnaval em São José de Solonópole - A tradição no interior do Ceará⁷⁶”, que é parte da dissertação que atualmente estamos desenvolvendo para o mestrado em Educação da UFPB. O trabalho foi realizado no distrito de São José de Solonópole, também território pertencente ao município de Solonópole no estado do Ceará.

Em nossa trajetória, defendemos que as características de produção do audiodocumentário, quando orientadas por uma metodologia como a Educação pela Comunicação, podem favorecer os processos de ensino e aprendizagem por meio de uma interação sensorial provocativa à imaginação e à criatividade, ao mesmo tempo em que está direcionada à experimentação ativa para o empoderamento comunicativo e a transformação da realidade.

Dessa maneira, podemos dizer que o audiodocumentário pode atuar enquanto processo de produção que vai da comunicação para a educação e da educação para a comunicação. Enquanto produção educativa, compreendemos o objeto como um valioso meio estratégico para a aplicação de metodologias participativas, colaborativas e cooperativas (FERNANDEZ, 2015). Como produto, dá publicidade e denota qualidade ao processo, além de que “as sensações que o receptor experimenta ao ouvir audiodocumentários podem levar a uma mudança de pensamento ou atitude em relação a um assunto, e a uma maior conscientização sobre ele, uma peculiaridade que lhe atribui uma responsabilidade em relação à sociedade” (LECHUGA OLGUÍN, 2015, p. 91, tradução nossa).

Obviamente que para utilizar o audiodocumentário enquanto estratégia de ensino mediada pelas TDICs, educadores terão que ter domínio teórico-prático das etapas processuais básicas para sua produção. Para isso, nossas experiências em Silva (2017; 2018) apontam caminhos que podem ser reaproveitados em diversos contextos pedagógicos.

Todavia, dois documentos usados por nós como referência são essenciais para dar viabilidade ao que propomos. O primeiro é o manual “Entretantos - Guia de Educação

⁷⁶Disponível em: <<https://youtu.be/nmL08nWmk7Y>>. Acesso em:

pela Comunicação na Escola” da Cipó - Comunicação Interativa (2011). O segundo, de ordem mais técnico-instrumental, é o “Manual de Radiodocumentário” de Márcia Detoni (2007). Ambos os documentos são redigidos em linguagem simples, dinâmica e instrutiva, o que os tornam bastante acessíveis, mesmo para educadores inexperientes em projetos da natureza que propomos.

Produção educativa e empoderamento - a função social do audiodocumentário

Projetos interventivos em Educação pela Comunicação visam à criação de produtos midiáticos com capacidade de promover o ensino e a aprendizagem a partir do engajamento para a mobilização social. Por essa razão, ultrapassam os muros da escola e se materializam pelo desejo e a luta comunitária em favor de objetivos comuns, o chamado “imaginário convocante” (CIPÓ - COMUNICAÇÃO INTERATIVA, 2011).

Como diz Freire (1985), a educação tem de ser pensada em sua estreita relação com o contexto de vida dos educandos, para que busquem o conhecimento que os preparem para o mundo e os coloquem como agentes de transformação dele.

É exatamente em suas relações dialéticas com a realidade que iremos discutir a educação como um processo de constante libertação do homem. Educação que, por isto mesmo, não aceitará nem o homem isolado do mundo – criando êste em sua consciência –, nem tampouco o mundo sem o homem – incapaz de transformá-lo. [...] O homem é homem e o mundo é histórico-cultural na medida em que, ambos inacabados, se encontram numa relação permanente, na qual o homem, transformando o mundo, sofre os efeitos de sua própria transformação (FREIRE, 1985, p. 51-52).

Essa preocupação educativa-cidadã que conduz à metodologia da Educação pela Comunicação também está presente na natureza pedagógica da linguagem radiofônica, uma vez que os formatos radiofônicos são ricas formas de comunicação popular (KAPLÚN, 1999). Sobre isso, Godinez Galay (2014, não paginado, tradução nossa) nos apresenta a função social do audiodocumentário, pois segundo o autor:

O documentário sonoro é uma obra de arte de rádio cuja inspiração ou motivação é uma história ou preocupação social que merece ser contada. Assim, pode contribuir decisivamente para oferecer informações valiosas e mudar as coisas. O documentário sonoro tenta oferecer um olhar sem esconder que é um olhar, e tenta convencer com essas armas, sem deixar de lado prazer e o duplo apelo racional-

emocional para causar identificação e comprometimento. O documentário sonoro não acredita na revolução sem beleza.

Educadores e educandos estando com um simples aparelho *smartphone* em mãos, mobilizados por um problema ou temática de interesse coletivo e motivados a explorar as possibilidades criativas do audiodocumentário, encontram um poderoso meio de expressão comunicativa de fácil acesso e manuseio. Tornam-se empoderados porque podem literalmente dar voz aos seus interesses pessoais e aos de sua comunidade, propiciando narrativas com forte apelo social porque se dão por intermédio de um diálogo pela emoção, característica intrínseca a um formato livre das amarras do factual e aberto à liberdade criativa dos sistemas expressivos da linguagem radiofônica (VICENTE, 2015).

As relações que criamos com os materiais sonoros são de ordem mais subjetiva, o que lhes garante forte apelo emocional. Isso ocorre porque a capacidade de ouvir nos permite criar imagens próprias do mundo, carregadas de sentido e de sensibilidades.

Para Lechuga Olgúin (2015, p. 18, tradução nossa) o som é uma forma de poder:

[...] matéria-prima da denúncia, anticonformismo, rebelião, liberdade, ou seja, o veículo da verdade que cada indivíduo usa diante de desacordo com uma estrutura social estabelecida. Apenas ouça o barulho das manifestações sociais, como a emoção que emana da Marcha do Orgulho Nacional e da Dignidade LGBTTTI. Outro aspecto ligado ao senso de liberdade que conota o ruído é sua capacidade de destruir uma ordem social e reconstruí-la com outra que possui novos significados.

Baitello Junior (2007) explica que os formatos audiovisuais alimentam nossas vontades por meio de imagens prontas, concretas e que gradualmente eliminam a nossa capacidade imaginativa. Por outro lado, os formatos baseados nas características da linguagem radiofônica nos brindam com a oportunidade de gerar imagens originais, constituídas por nexos e vivências interiores. São imagens sonoras que estimulam o pensar criativo e convidam o ouvinte receptor a dialogar com a mensagem através da imaginação (BARBOSA FILHO, 2003).

No entanto, não é só isso: as características do rádio elaborado, quando estrategicamente organizadas sob o prisma de um processo educativo, permite-nos ampliar a condição social do audiodocumentário para além do produto. Como bem nos ampara Godinez Galay (2018, não paginado, tradução nossa), a arte sonora valoriza a importância do processo, consolidando uma mudança de paradigma na produção radiofônica, uma vez que:

[...] as ferramentas tecnológicas têm processos mais baratos, simplificados e facilitados, que democratizam o trabalho e permitem que mais pessoas investiguem, explorem, experimentem e mostrem os caminhos implementados para alcançar uma produção, porque os caminhos também são um local de criação.

O audiodocumentário como produção educativa possui capacidade para atuar em todas as dimensões solicitadas pelos projetos em Educação pela Comunicação, isto é, a tríade Comunicação, Educação e Participação. Enquanto estratégia de ensino pode facilmente ser adequada a diversos contextos educacionais, pois não exige o adquirir equipamentos complexos, sendo necessário, no máximo, um aparelho *smartphone* e um computador pessoal com acesso à internet (para armazenamento do material sonoro e realização de procedimentos de edição/montagem mais complexos).

Integrando TDICs, ambientes educativos e comunidade, o audiodocumentário se oferece como um meio bastante útil para dar autonomia para que crianças e jovens tenham um olhar mais sensível para o cotidiano que os cerca, sejam as relações com o passado, com o presente ou com as suas expectativas de futuro. “Nesse processo, estudantes e professores descobrem a comunidade, produzindo matérias sobre o bairro, suas riquezas, história, serviços e personagens, seus problemas e soluções” (CIPÓ - COMUNICAÇÃO INTERATIVA, 2011, p. 51).

Considerações finais

Inegavelmente, as TDICs alteraram de forma significativa as dinâmicas de produção e recepção dos conteúdos midiáticos. Seus avanços e novidades constantes continuam influenciando todas as instâncias sociais - da política à religião; do setor econômico aos ambientes educativos. Na era da convergência multimidiática e

multimodal, somos obrigados a nos educar sobre os meios e para os meios, principalmente porque a comunicação está imersa em uma cultura baseada fortemente na interatividade, sendo mediada por aparelhos cada vez menores, mais poderosos e acessíveis às diversas classes sociais. Estamos falando dos computadores que cabem na palma da mão: *tablets*, *iPads* e principalmente os *smartphones*.

Considerando esta premissa, projetos interventivos com a metodologia da Educação pela Comunicação se tornam necessários. Surgem como formas inovadoras de atuação profissional em busca de experienciar as potencialidades que as TDICs oferecem aos processos educativos. Nesse cenário, introduzimos o audiodocumentário, formato radiofônico, que fortalecido pelo ressurgimento do rádio elaborado, torna-se instrumento capaz de atender às demandas de intercâmbio dos processos de ensino e aprendizagem que agregam Comunicação, Educação e Participação.

O caráter social do audiodocumentário (informar, sensibilizar, educar e transformar) abre oportunidades para democratização do acesso à informação e, por consequência, viabilidades para seu uso enquanto estratégia educativa para o engajamento de grupos minoritários e/ou marginalizados. O enfoque no seu processo de produção, estrategicamente coerente com a metodologia da Educação pela Comunicação, torna possível a aplicação de projetos que explorem as características intrínsecas à natureza educadora da linguagem radiofônica, livre para ser cultivada em suas mais profundas dimensões estéticas e artísticas. Tais projetos tornam o audiodocumentário uma alternativa interessante para o aprimoramento de ações educacionais que dão atenção à produção e à recepção de mídias independentes com olhar mais atento para temas ligados às necessidades e aos interesses comunitários.

Como estamos buscando demonstrar em nossas experiências, o formato radiofônico com sua natural motivação artístico-emocional e interesse pelas histórias reais e problemáticas sociais, merece uma chance para ser trabalhado por educadores em diversos contextos educativos e finalidades pedagógicas. Acreditamos que a produção educativa de audiodocumentários sob a égide da Educação pela Comunicação coloca o educando como investigador do mundo que o cerca, como agente social encontrando valor no conhecimento por intermédio da ação.

Por fim, concebemos uma estratégia de ensino para evocar o caráter libertador da educação por meio do “imaginário convocante”, que convida educador e educando a ouvirem o mundo, entendê-lo e produzirem suas próprias narrativas sobre ele. Temos, no audiodocumentário, um meio de expressão que dá voz à cultura popular e pelas potencialidades da matéria sonora garante a ação educ comunicativa para a libertação. É o domínio do mundo e de suas manifestações para enunciá-lo, para transformá-lo a partir da base, isto é, de um local de fala que costuma ser esquecido ou ignorado pelos que detêm o poder dos meios de comunicação tradicionais e hegemônicos, regidos pelas necessidades comerciais e interesses dos grandes oligopólios.

Referências

- BAITELLO JUNIOR, N. Podem as imagens devorar os corpos? **Sala Preta**, [S.I.], v. 7, p. 77-82, nov. 2007. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/salapreta/article/view/57322>>. Acesso em: 01 jan. 2018.
- BALSEBRE, A. A linguagem radiofônica. In: MEDITSCH, E.; ZUCULOTO, V. (Org.). **Teorias do rádio: textos e contextos**. Florianópolis: Insular, 2005.
- BARBOSA FILHO, A. **Gêneros radiofônicos: os formatos e os programas em áudio**. São Paulo: Edições Paulinas, 2003.
- CIPÓ - COMUNICAÇÃO INTERATIVA. (Org.). **Entretantos: Guia de Educação pela Comunicação na escola**. Salvador, 2011. Disponível em: <<https://bit.ly/2DGbByE>>. Acesso em: 22 jun. 2018.
- DE BEAUVOIR, C. El documental radiofónico en la era digital: nuevas tendencias en los mundos anglófono y francófono. **Razón y Palabra**, Monterrey, v.19, n. 91, p. 1-29, set./nov. 2015. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=199541387025>>. Acesso em: 15 ago. 2018.
- DE BEAUVOIR, C. Manifiesto para la renovación de la narrativa sonora de no ficción en español. In: DE BEAUVOIR, C. (Org.). **Historias, terrenos y aulas: la narrativa sonora en español desde dentro**. Bogotá: Ediciones Uniandes, 2018.
- DEL BIANCO, N. R. Rádio e o cenário da convergência tecnológica. In: DEL BIANCO, N. R. (Org.). **O Rádio Brasileiro na Era da Convergência**. São Paulo: INTERCOM, 2012.
- DELEU, C. Le documentaire radio en quête d'identité. In: **E-dossiers de l'audiovisuel: Le documentaire, un genre multiforme**. Strasbourg: INA, 2013. Disponível em: <<https://bit.ly/2OFBcOq>>. Acesso em: 02 jul. 2019.
- DETONI, M. **Manual de Rádio Documentário**. Apontamentos de aula. São Paulo, 2007. Disponível em: <<http://www.caduxavier.com.br/mackenzie/arq/4/marcia-detoni-1.pdf>>. Acesso em: 26 fev. 2017.
- FERRARETTO, L.; KISCHINHEVSKY, M. Rádio e convergência: uma abordagem pela economia política da comunicação. **Revista FAMECOS**. Porto Alegre, v. 17, nº 3, p. 173-180,

set./dez. 2010. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.15448/1980-3729.2010.3.8185>>. Acesso em: 25 jan. 2019.

FERNANDEZ, C. L. La radio como motor creativo en el aula. **Chuse Fernandez - Formacion y creatividad sonora**. Zaragoza, 2015. Disponível em: <http://chusefernandez.com/carei/doc_radio_motor_educativo.pdf>. Acesso em: 20 de mar. 2019.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985. [versão digitalizada]. Disponível em: <<http://bit.ly/2X7dzRz>>. Acesso em: 18 jul. 2018.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002. [versão digitalizada]. Disponível em: <<http://bit.ly/2X7dzRz>>. Acesso em: 18 jul. 2018.

GODINEZ GALAY, F. Dibujando definiciones sobre el documental sonoro. **Centro de Producciones Radiofónicas – CEPPAS**. Argentina, 2014a. Disponível em: <<https://cpr.org.ar/dibujando-definiciones-sobre-el-documental-sonoro/>>. Acesso em: 12 set. 2019.

GODINEZ GALAY, F. El documental sonoro: el engaño más honesto. **Centro de Producciones Radiofónicas – CEPPAS**. Argentina, 2014. Disponível em: <<https://cpr.org.ar/el-documental-sonoro-el-engano-mas-honesto/>>. Acesso em: 12 set. 2019.

GODINEZ GALAY, F. La estética en el gesto. De los productos a los procesos. **Centro de Producciones Radiofónicas – CEPPAS**. Argentina, 2018. Disponível em: <<https://cpr.org.ar/la-estetica-en-el-documental-sonoro/>>. Acesso em: 12 set. 2019.

KAPLÚN, M. **Producción de Programas de Radio: El guión - la realización**. Quito: CIESPAL, 1999.

LECHUGA OLGUÍN, K. L. **El documental sonoro: una mirada desde América Latina**. 1. ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ediciones del Jinete Insomne, 2015.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

SANTOS, G. N. **Um cinema para os ouvidos: mapeando o radiodocumentário**. 2016. 243 f. Dissertação (Mestrado em Meios e Processos Audiovisuais), Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, 2016.

SILVA, J. D. A. **Audiodocumentário como forma de empoderamento e resgate histórico e sociocultural: uma experiência educomunicativa com a comunidade do Sítio Coaçu, Solonópole/CE**. 2017. 114 f. Monografia (Graduação em Comunicação Social – Educomunicação) - Centro de Humanidades da Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2017.

SILVA, J. D. A. TDICs na educação escolar: prescrições para uso do audiodocumentário sob a perspectiva educomunicativa. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA – CINTEDI, 3. **Anais eletrônicos**. Campina Grande, 29 a 31 de ago. 2018. Disponível em: <<http://bit.ly/2NkGjQ1>>. Acesso em: 16 dez. 2018.

SOARES, I. O. Espaços Educativos. In: VIRACÃO. (Org.). **Guia de Educomunicação - Conceitos e práticas da Viração**. São Paulo, 2010. Disponível em: <https://issuu.com/portfolio_viracao/docs/guia_educomunicacao>. Acesso em: 11 mar. 2018.

SOUZA, L. S. S. **A educação pela comunicação como estratégia de Inclusão Social:** o caso da Escola Interativa. 2006. 357 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Comunicação). Universidade Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2006.

TORRES, M. P. Documental Radiofonico. In: INSTITUTO INTERAMERICANO DE COOPERAÇÃO PARA A AGRICULTURA. **Radio y Juventud Rural:** Lecturas sobre produccion radiofônica. San José, Costa Rica: Bib. Orton IICA / CATIE, 1995.

VALLDECABRES, L. R. La extraordinaria “banalidad” del tiempo y del espacio. In: DE BEAUVOIR, C. (Org.). **Historias, terrenos y aulas:** la narrativa sonora en español desde dentro. 1. ed. Bogotá: Ediciones Uniandes, 2018.

VICENTE, E. **Radiodrama em São Paulo:** Política, Estética e Marcas Autorais no Cenário Radiofônico Paulistano. 2015. 221 f. Trabalho de pesquisa (Livre Docência) – Departamento de Cinema, Rádio e TV da Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem.** [S.l.]: Ridendo Castigat Mores, 2001. [versão digitalizada]. Disponível em: <<http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/vigo.pdf>>. Acesso em: 11 fev. 2017.

Revista Mídia e Cotidiano
Artigo Seção Temática
Volume 13, Número 3, dezembro de 2019
Submetido em: 27/09/2019
Aprovado em: 20/11/2019

Contos à margem: letramentos de sobrevivência e midiativismo nas favelas do Rio de Janeiro

Tales on the margins: survival literacies and media activism in Rio de Janeiro's favelas

Fernanda AMARAL⁷⁷

Resumo

A mídia *mainstream* no Brasil retrata as favelas de forma negativa, associando-as, desde o seu surgimento, com a pobreza, insalubridade e crime (VALLADARES, 2005; ZALUAR; ALVITO, 2006). Essa representação tendenciosa que colabora para a criminalização das favelas e sua gente não apenas traz prejuízos socioculturais, mas também influencia diretamente a legitimação da violência policial nesses locais. Este artigo discutirá a utilização das redes sociais e dos smartphones como ferramentas para desafiar a representação contemporânea das favelas na grande mídia como um lugar dominado pela violência - uma estrutura que foi disseminada em escala global e aceita como norma - e a luta dos moradores por voz, espaço e justiça nas favelas cariocas.

Palavras-chave: midiativismo; redes sociais; favelas; estigmatização.

Abstract

The mainstream media portray the favelas negatively in Brazil, associating them, since their emergence, with poverty, unhealthiness and crime (VALLADARES, 2005; ZALUAR; ALVITO, 2006). This biased representation that contributes to the criminalisation of the favelas and their people not only brings about socio-cultural damages but also directly influences the legitimation of police violence in these places. This article will discuss the use of social networks and smartphones as tools to challenge the contemporary representation of favelas in the mainstream media as a place dominated by violence — a structure that has been widespread on a global scale and accepted as the norm — and the struggles of residents for voice, space and justice in Rio's favelas.

Keywords: media activism; social media; favelas; misrepresentation.

⁷⁷ PhD in Media Discourse - Leicester Media School, Media Discourse Centre. E-mail: fmontamaral@gmail.com.

Introdução

O presente artigo tem como objetivo analisar a representação das favelas na grande mídia e seu impacto na legitimação da violência estrutural nesses locais, além de refletir sobre o papel das redes sociais como ferramenta na luta por voz e representatividade. A relação entre favelas, mídia e violência é tema complexo e diversos estudos se ocupam de sua reflexão. Esse artigo foca em um dos elementos dessa relação, o uso das redes sociais como instrumento de resistência à rotina de violência e abandono nas favelas.

Ao olhar para a favela a partir de questões acerca da representação na grande mídia e do midiativismo como ferramenta na produção de contranarrativas, esta pesquisa foi confrontada com o desafio de encontrar uma proposta metodológica que desse conta de uma análise de materiais variados e oferecesse profundidade de detalhes. Assim, empregou-se uma combinação de análise de conteúdo e etnografia virtual, de maneira que uma metodologia contrabalanceasse as fraquezas da outra, enriquecendo, assim, o resultado.

Considerando o caráter inquisitivo da pesquisa social que busca superar as barreiras da superficialidade e entender como as interações sociais desempenham seus papéis, uma abordagem virtual à etnografia crítica foi empregada na observação das interações dos moradores no ambiente online. Para esse estudo, foram observadas as interações ocorridas nas páginas do Facebook dos grupos Voz das Comunidades, Maré Vive e Coletivo Papo Reto. O trabalho etnográfico virtual se estendeu de 2014 a 2018 e teve como base teórica a abordagem de Hine (2000), permitindo situar o discurso dos moradores em seu contexto social, para que se pudesse observar como o conhecimento é moldado de acordo com as relações diárias e práticas culturais.

Complementar à etnografia virtual, foi feito levantamento, seguindo os conceitos da análise de conteúdo combinada sugerida por Macnamara (2005), dos jornais O Globo e Extra no ano de 2015, com o objetivo de verificar se a narrativa da favela como local de crime e violência verificado por Vaz e Baiense (2011) permanecia hegemônica.

A grande mídia do Brasil retrata as favelas de forma predominantemente negativa (AMARAL, 2019a). É notável que desde o surgimento dos primeiros conglomerados, esses espaços têm sido associados à pobreza, à insalubridade e ao crime

(ZALUAR; ALVITO, 2006; VALLADARES, 2005), “o lugar por excelência da *desordem*” (ZALUAR; ALVITO, 2006, p. 14). As narrativas atreladas a esses locais sempre foram as de que eram uma mancha na paisagem, uma patologia social e um problema de saúde pública e, a partir dos anos noventa, esse discurso se estendeu para apontar a favela como o “epicentro da violência urbana” (BARONI; AGUIAR; RODRIGUES, 2011, p. 313). Os contornos de uma cidade partida (VENTURA, 1994), em que parte da população está compulsoriamente desprovida de voz e representação, foram contestados a partir da popularização dos smartphones nas favelas, que contribuiu para o fortalecimento das lutas por espaço, voz e justiça.

Abordar temas como representação e identidade nas favelas nos conduz, acima de tudo, a reflexões sobre racismo e segregação social, uma vez que as raízes das favelas estão diretamente ligadas à história dos povos escravizados no Brasil (AMARAL, 2019a), e atualmente 67% dos residentes das favelas são negros (MEIRELLES; ATHAYDE, 2014). Os regimes racializados de representação (HALL, 1997) que já se cristalizaram como a forma padrão de se representar esses espaços no Brasil (AMARAL, 2019a) trazem significantes impactos nas relações entre tais comunidades, o Estado e a sociedade, especialmente no que diz respeito à atuação da Polícia nesses territórios e às reações do Estado e da população aos homicídios em seus becos e vielas.

Embora não se possa responsabilizar unicamente a grande mídia pela criação dessa representação, fruto de um complexo emaranhado que envolve, entre outras coisas, as raízes escravistas e racistas das elites brasileiras e o surgimento e fortalecimento do crime organizado que assola vastas regiões do país, deve-se reconhecer seu papel na difusão e cristalização dessa representação no imaginário coletivo, construindo, assim, um “universo cognitivo específico a partir do qual passamos a interpretar os eventos ligados a ela (a favela)” (VAZ; BAIENSE, 2011, p. 2).

Com o objetivo de avaliar o panorama da cobertura das favelas pela mídia *mainstream* no Rio de Janeiro e verificar se o quadro encontrado por Vaz e Baiense em 2011 permanecia o mesmo, foi realizado um levantamento estatístico dos jornais O Globo e EXTRA, categorizando cada uma das reportagens sobre favelas no período estudado. O percentual de reportagens com foco em questões de crime e violência correspondeu a 67% (AMARAL, 2019a, p. 183) e 79% (Ibid., p. 130) das notícias tinham um

enquadramento negativo, demonstrando que esse tipo de estrutura, que reporta a favela como um local de violência e criminalidade apenas, e que se consolidou a partir de 2010 (VAZ; BAIENSE, 2011), é ainda hegemônico (AMARAL, 2019a).

Embora importante na compreensão do problema da representação das favelas, o enquadramento da violência não é o maior dilema na cobertura jornalística das favelas no Rio de Janeiro. O fato de haver violência nas favelas e essa violência ser reportada não constituiria ponto relevante à discussão, uma vez que, embora possa argumentar-se a favor de haver mais espaço para pautas positivas, o mero ato de reportar fatos, sejam eles negativos ou não, não deve, isoladamente, ser apontado como ponto a se contestar. O problema mais grave na atual forma de se cobrir as favelas, então, encontra-se na “dependência em alto grau” (RAMOS; PAIVA, 2007, p. 37) da versão oficial (a da polícia), sem que haja minucioso trabalho de apuração, ouvindo, por exemplo, testemunhas. A imprensa tende a explorar tópicos relacionados aos diversos tipos de violência que assolam as favelas e periferias, como o tráfico de drogas, a truculência policial e as milícias, mas “as vozes e perspectivas dos moradores das favelas raramente são representadas” (BARONI; AGUIAR; RODRIGUES, 2011, p. 310). Uma pesquisa realizada pelo CeSEC, mostrou que a Polícia foi a principal fonte ouvida em 43,2% das reportagens que abordavam violência e criminalidade no país; especificamente no Rio de Janeiro 26,9% dos casos relatados em oito jornais foram baseados *exclusivamente* em informações obtidas através dos policiais (RAMOS; PAIVA, 2007, p. 37).

Essa prática de colocar a Polícia e os órgãos de segurança pública como as únicas fontes na cobertura de eventos relacionados à favela corrobora a crença já estabelecida de que esses locais são o epicentro do crime e do caos urbano (TERRA; CARVALHO, 2015), através da manipulação da narrativa jornalística, que retrata o morador da favela como criminoso ou suspeito e apresenta, por exemplo, o assassinato de jovens trabalhadores pela polícia como resultado de uma troca de tiros (CAPRIGLIONE, 2015, p. 58).

Essa representação apresenta-se como principal fator na legitimação da violência policial (AMARAL, 2019a), uma vez que a mídia é a principal responsável pela mobilização da opinião pública e vem consolidando sistematicamente essa visão estigmatizada que divide a cidade e torna o morador da favela "o outro", desligando-o da

cidade formal e vinculando-o à "marca do perigo", a uma "condição desviante" (RINALDI, 2006, p. 307), que, precisa, portanto, ser combatida com robustez pelas forças de segurança pública. Contribui, assim, para a aceitação e até a demanda por mais polícia e também por uma polícia cada vez mais brutal, tolerando, banalizando e até incentivando essa brutalidade, “representada por tortura em delegacias e prisões, execuções extrajudiciais à luz do dia, prisões arbitrárias e, finalmente, indiferença a qualquer garantia constitucional e respeito a direitos humanos” (WYLLYS, 2015, p. 53):

A opinião pública e a mídia, então, clamam por mais repressão, mesmo que à margem do Estado de Direito. Zaffaroni (2011) fala que as mortes por execuções sem processo são naturalizadas na mídia e na opinião pública uma vez que atingem sempre eles, os outros, os inimigos, os criminalizados, o jovem negro da favela – que se pressupõe criminoso (VALENTE, 2012, p. 211).

Esse processo envolve ainda a produção do medo social como impulsionador do aumento do preconceito e estigmatização contra as favelas, resultando em evasão social e indiferença em relação à criminalização dos pobres. Os meios de comunicação de massa desempenham um papel central nesse processo, na medida em que produzem, moldam e reforçam a opinião pública, espalhando medo e reproduzindo narrativas e imagens estereotipadas sobre os moradores das favelas (RAMOS; PAIVA, 2007).

A produção do medo social através da perspectiva do outro e da narrativa da favela como “lugar de grande perigo” e um “meio marginal” capaz de “produzir bandidos” (RINALDI, 2006, p. 308) e trazer o caos à cidade formal, também descrito por Chalhoub (1988) como "medo branco de almas negras", resulta, então, em indiferença à criminalização e genocídio nas favelas. Nesse cenário, a grande mídia não apenas estimula reproduzindo ideias estereotipadas sobre a favela e seus moradores, mas também contribui para a prática de violência policial nesses locais, através de uma colaboração tácita em que publiciza a versão da Polícia e ignora as vozes locais. O coronel da Polícia Militar Augusto Severo resumiu a relação da corporação com a mídia e o papel dela na legitimação do modo operacional da PM através da formação da opinião pública:

Nós nos acostumamos a gerenciar a imprensa de três maneiras. Primeiro, obstruindo a ação do jornalista, tentando impedi-lo de ver e

relatar o que fazíamos. Segundo, permitindo a atuação da imprensa, mas apresentando uma realidade maquiada: inventávamos as famosas histórias de cobertura e mostrávamos uma realidade que não existia. Por último, ignorávamos a imprensa e evitávamos o diálogo. [...] Legitimidade é dada pela opinião pública, e quem nos ajuda a formar a opinião pública é a imprensa (RAMOS; PAIVA, 2007, p. 47).

Rinaldi (2006), acrescenta ainda à discussão sobre a criminalização das favelas que o próprio sistema judiciário é carregado de estigma contra o morador desses locais, o que afeta diretamente o resultado de julgamentos que venham a envolvê-los, seja como réus ou vítimas. Segundo a autora, mesmo quando os profissionais do Direito “procuram renegociar a identidade do favelado, o ponto de partida é o estigma, o lugar da 'anormalidade', da anomia, da carência” (Ibid., p. 318). Todo esse contexto deixa claro para o policial que comete violência nesses locais que mesmo que as vozes das vítimas sejam ouvidas, as chances de um processo são mínimas – apenas cerca de 3% dos autos de resistência se tornam processos no Rio de Janeiro (AMARAL, 2019b, p. 168) – e ainda que haja um processo, o morador das favelas é visto de maneira estigmatizada também pelo sistema judiciário – tudo isso com a colaboração da imprensa, que, na maioria das vezes, ignora outras versões que não a da Polícia.

Esse cenário aponta para a conclusão de que essa imagem tendenciosa da favela difundida pela mídia e reforçada pela ausência de representatividade real tem contribuído para a perpetuação e fortalecimento das desigualdades sociais, exclusão, racismo e outros abusos (AMARAL, 2019a), tornando-se uma forma de violência simbólica (BOURDIEU, 1990), que criminaliza uma população já marginalizada e legitima a violência estrutural contra ela, contribuindo para o já significativo processo de segregação social. Um contraponto a esse delicado sistema de exclusão, que envolve deturpação e sub-representação, é a recente popularização das novas tecnologias de comunicação nessas comunidades e a mobilização de seus residentes através delas.

Letramentos de sobrevivência: novas tecnologias como aliadas na luta por voz

O acesso ao consumo, resultado de políticas públicas que possibilitaram alguma mobilidade social e ascensão financeira das camadas pobres, resultou na popularização dos smartphones nas favelas na última década (MEIRELLES; ATHAYDE,

2014), levando a internet – e as redes sociais – para o bolso dos moradores. Essa mudança pode ser apontada como o ponto de partida para uma nova forma de lutar por uma vida melhor: conectados através de seus smartphones, os moradores passaram a usar as redes sociais para discutir a favela, reclamar direitos e cobrar melhorias ao poder público.

Antes de discutir a utilização das redes sociais para fins de ativismo, é preciso, porém, considerar brevemente o papel das redes sociais na construção e reafirmação da identidade da favela. Embora a definição mais ampla de identidade aponte para um conjunto de características relacionadas a um indivíduo que permita que essa pessoa seja identificada como sujeito e que a diferencie das outras, Liliana Giorgis (1993, p. 5) argumenta que “uma identidade autorreferencial construída sobre os princípios da lógica abstrata, não pode explicar as transformações e diferenças socioculturais”, levando à conclusão de que o conceito de identidade vai além da definição ampla de um conjunto de características e inclui fatores muito mais complexos, como a personalidade individual, escolhas e oportunidades pessoais, além da conjuntura cultural em que o indivíduo está inserido.

Zhao, Grasmuck e Martin (2008), defendem que redes sociais são capazes de permitir que minorias estigmatizadas deixem de se identificar apenas com as características a elas atribuídas (no caso das favelas predominam a pobreza e a criminalidade), e construam uma imagem mais positiva de si mesmos. Isso acontece porque nas redes sociais o usuário é o dono da sua própria narrativa, e o fato de estar online ajuda a remover barreiras estigmatizantes que posariam como obstáculos no mundo real. Isso implica dizer que enquanto no mundo real um jovem da favela pode ser pré-julgado pela cor da sua pele e vestimentas ou mesmo pelos trejeitos e já iniciar um diálogo em posição de desvantagem devido aos estigmas atrelados à sua identidade, no mundo virtual esse mesmo jovem tem a oportunidade de ultrapassar essas barreiras, deixando de lado as características a ele atribuídas e destacando as que o próprio considera mais importantes sobre si mesmo, e de trazer outra perspectiva (uma positiva, de valorização) às idiossincrasias tão estigmatizadas da cultura favelada.

Assim, a internet se estabelece como uma ferramenta que possibilita que as minorias estigmatizadas ganhem voz para conduzir suas próprias narrativas e produzir conteúdo (AMARAL, 2019a; TACCHI, 2009), desconectada da dinâmica da mídia

tradicional que representa a favela sem dar-lhe voz, uma vez que se apresentam como “espaços de autonomia, muito além do controle dos governos e empresas — que, ao longo da história haviam monopolizado os canais de comunicação como alicerces de seu poder” (CASTELLS, 2015, p. 2).

Com isso em mente, parte-se para a discussão da busca por voz e espaço no campo democrático por meio do midiativismo. Embora amplo, o conceito de voz é delineado pela ideia de que voz é um instrumento de inclusão através da sua capacidade de expressão e criação de significado e de participação em processos econômicos e sociais (AMARAL, 2019a; TACCHI, 2009). Torna-se, portanto, fundamental à democracia, que necessita de uma pluralidade de vozes para existir (LAWY, 2017), e primordial na luta por igualdade, reconhecimento político e garantia dos direitos fundamentais, uma vez que só exige direitos aquele que figura no campo do debate democrático (CAPRIGLIONE, 2015).

Lawy (2017) defende ainda que através da voz é possível ultrapassar as barreiras das experiências pessoais e conectar minorias por meio de experiências compartilhadas e, finalmente, define voz como “uma maneira de um ator social decretar ou realizar sua identidade e usar sua própria agência” (2017, p. 197) e que está relacionada ao poder e à autoridade de ter voz e de reivindicar voz (Ibid., p. 195). Voz, portanto, apresenta-se como um instrumento de poder no debate democrático onde aqueles que possuem a “autoridade de ter voz” (Ibid.) encontram-se em situação de privilégio em relação àqueles que não têm.

As relações de voz e poder levam à reflexão da conexão entre (ausência de) voz e pobreza. Há uma tendência, quase padronizante, de populações que vivem na pobreza e exclusão também enfrentarem o fenômeno descrito por Tacchi (2009) como “pobreza de voz”: “a incapacidade das pessoas de influenciar as decisões que afetam suas vidas e o direito de participar dessas tomadas de decisão” (TACCHI, 2009, p. 169). Essa pobreza de voz fica evidente quando nos debruçamos sobre as narrativas a respeito da favela: não há espaço para as vozes faveladas na mídia que, majoritariamente, só ouve a versão do Estado dos eventos; não há espaço para vozes faveladas no sistema judiciário, que durante os inquéritos não os ouve e já nos tribunais os enxerga sob uma perspectiva estigmatizada; não há espaço para as vozes faveladas na cidade, que enxerga a favela como uma “anomalia” e ignora sua criminalização. Nesse cenário, faz-se importante, então, considerar como as

redes sociais estão alterando dinâmicas sociais já cristalizadas e permitindo que os moradores das favelas conquistem espaço para contar suas próprias narrativas.

A emergência das mídias sociais alterara de diversas formas a maneira de se fazer jornalismo e produzir conteúdo, provocando mudanças especialmente nas relações de interlocução. Hoje observa-se um modelo mais horizontal, que engloba mais pessoas como produtores de conteúdo (papel antes centralizado na figura do jornalista) e possibilita que a agenda da mídia não seja inteiramente controlada pelos grandes conglomerados (LOPES; ALVES, 2011). Nesse modelo, considerando a relevância das redes sociais e do vídeo amador, os papéis de produtor e consumidor de notícias se sobrepõem, sendo potencialmente possível a qualquer cidadão produzir e compartilhar informações (JENKINS, 2008; LÉVY, 1999) – uma pessoa que testemunha um crime e filma usando seu celular pode se tornar a principal fonte de informações sobre tal evento, seja compartilhando esse conteúdo online, seja enviando esse conteúdo bruto para veículos de comunicação:

Graças ao crescimento das mídias sociais, as notícias não são mais reunidas exclusivamente por repórteres e transformadas em uma história, mas surgem em um ecossistema no qual jornalistas, fontes, leitores e espectadores trocam informações (LOPES; ALVES, 2011, p. 112).

Em 2010, um caso envolvendo a megaoperação de invasão do Complexo do Alemão para a instalação da UPP (Unidade de Polícia Pacificadora) e a utilização das redes sociais por moradores de favelas ganhou repercussão internacional. Os moradores em questão eram os jovens responsáveis pelo jornal comunitário *A voz da Comunidade*, criado por Rene Silva, que usavam o Twitter para narrar em tempo real a situação dentro do complexo de favelas.

Além da informar sobre aquilo que viam de suas próprias janelas – os jornalistas estavam todos aglomerados nas entradas das favelas e só tinham acesso às informações da Polícia e do helicóptero – os jovens recebiam relatos de outros moradores de diversas localidades dentro do Alemão através do celular e das redes sociais. Chegaram, inclusive, a corrigir informações imprecisas veiculadas pela imprensa (ABREU, 2013). O perfil do jornal (@avozdacomunidade) no Twitter passou de apenas

180 seguidores antes da ocupação para mais de 30.000 em apenas três dias e, através das narrativas de dentro para fora da favela, foi capaz de impactar inclusive a cobertura da mídia *mainstream* (LOPES; ALVES, 2011).

De 2010 em diante esse movimento de tomada das redes sociais como ferramenta de emancipação nas favelas se intensificou (AMARAL, 2019a) e um dos resultados foi o surgimento dos “coletivos” de notícias – grupos de moradores que se organizam para reportar e discutir o que acontece nas favelas. Esses moradores estão desenvolvendo conhecimento de como empregar o potencial das redes sociais em diversas frentes na luta por dignidade e justiça. O Coletivo Papo Reto, por exemplo, tem uma atuação bastante crítica à Polícia e ao Estado (AMARAL, 2019a) e tem exercido um papel essencial dentro da rotina de violência que vitimiza os moradores das favelas: o de funcionar como garantia de que a atuação da polícia não será mascarada através da alteração da cena do crime, que simula “mortes em enfrentamento” (ZAFFARONI, 2011, p. 375) para encobrir execuções, ao rapidamente se deslocarem às cenas de crime com câmeras e celulares.

Já o ‘Voz da Comunidade’ utiliza uma combinação de redes sociais e jornal impresso na sua cobertura jornalística da favela, destacando eventos culturais e notícias positivas (AMARAL, 2019a). A esse conjunto de ações utilizando mídias tradicionais (como o jornal impresso ou rádio) e as novas mídias (como as redes sociais e blogs) contestando a política vigente, Custódio (2016) chamou de “mediativismo de favela”:

Ações individuais e coletivas de moradores de favelas na, através da, e sobre a mídia. [...] Ao se envolver em mediativismo dentro, fora e entre favelas, moradores geram conhecimento crítico entre moradores, geram debates públicos, formam novos públicos e mobilizam ações contra ou em reação às consequências materiais e simbólicas da desigualdade social no cotidiano (CUSTÓDIO, 2016, p. 22).

A necessidade de registrar a atuação da polícia nas favelas não é algo novo para seus residentes e ativistas. Mais do que gerar provas da conduta violenta da Polícia, esses moradores vêm buscando maneiras de proteger a memória daqueles que são assassinados pois, uma vez que testemunhas raramente são ouvidas nas investigações como discutido acima, essas mortes são registradas como legítima defesa e, portanto, as

vítimas figuram como criminosos. A atuação dos ativistas nas favelas em um movimento de educar os moradores a filmar casos de violência policial e a conduta de preservação da cena do crime vem surtindo efeitos e cada vez mais vídeos emergem para contestar a versão oficial (a da polícia). Nos momentos imediatamente após o assassinato do menino Eduardo de Jesus, no Complexo do Alemão, em 2015, os moradores pediam por alguém que pudesse filmar a cena do crime⁷⁸, evidenciando que a importância do vídeo como ferramenta de denúncia e de defesa já permeia o saber popular nesses locais. Carlos Coutinho, do Coletivo Papo Reto, também defende que a postura da Polícia muda quando há câmeras, sendo até mesmo capaz de coibir abusos. A presença do grupo na cena do crime após a morte de Eduardo garantiu a integridade dela, evitando, inclusive, que uma arma fosse plantada pelos próprios policiais no local⁷⁹, como aconteceu nos casos de Alan e Chauan na Palmeirinha⁸⁰ e de Eduardo Felipe Victor dos Santos⁸¹, na Providência, ambos também em 2015.

Nesse sentido, a organização WITNESS⁸², que se dedica a difundir o uso do vídeo como ferramenta de defesa dos direitos humanos, em parceria com o Coletivo Papo Reto, divulga nas redes sociais um guia preparado para orientar cidadãos comuns a utilizarem seus celulares para filmar a ação da polícia:

⁷⁸ Disponível em: <<https://bit.ly/2L59fNO>>. Acessado em: 26 set. 2019.

⁷⁹ Fonte: Anistia internacional, “Você matou meu filho”, p. 20, 2015. Disponível em: <<https://bit.ly/2OA6Ywp>>. Acessado em: 26 set. 2019.

⁸⁰ Reportagem sobre o caso da Palmeirinha. Disponível em: <<https://bit.ly/2R9oSr8>>. Acessado em: 23 set. 2019.

⁸¹ Reportagem sobre o caso do Morro da Providência. Disponível em: <<https://glo.bo/37PaNVR>>. Acessado em: 23 set. 2019.

⁸² WITNESS: Disponível em: <<https://bit.ly/34zi9uu>>. Acessado em: 26 set. 2019.

Figura 5 - Como filmar violência policial na favela com celular

COMO FILMAR VIOLÊNCIA POLICIAL NA FAVELA COM CELULAR

- 1 SE NÃO SENTIR SEGURANÇA, NÃO FILME**

1 Avalie todos os riscos para você e para as pessoas que você pretende filmar. Analise o cenário, sempre considerando, se há mais pessoas que possam acompanhar sua ação. Se não estiver seguro não grave.
- 2 USE O CELULAR NA POSIÇÃO HORIZONTAL**

2 Dessa forma você garante uma 'janela' de vídeo maior e com mais informações. Tente evitar mover muito o celular, foque no seu fato e mantenha a mão firme. Se for possível (e se você tiver memória e bateria suficientes), filme sem cortes para que a ação seja registrada do início ao fim.


- 3 FILME DETALHES**

3 Se for possível grave identificação de farda, rostos, numeração e placa de viaturas, cápsulas, armas, símbolos de patentes. Todos esses detalhes podem ser filmados em sequência, sem parar de filmar. Ideal que uma pessoa olhe o que está acontecendo ao redor de você enquanto você grava, para te avisar de possíveis riscos.


- 4 REGISTRE HORA E LOCAL DO FATO**


4 Grave placas de rua, relógios de pulso e demais informações que assegurem o local e a hora dos fatos gravados. Se for impossível fazer isso, considere registrar no começo do vídeo com sua voz. Por exemplo: "Estou aqui às 4 horas da tarde, do dia 2 de abril de 2015 na Rua Canitar número 4..." mas evite dizer coisas que você não tem certeza, fale só o que você viu ou consegue provar.


- 5 BUSQUE INFORMAÇÕES COMPLEMENTARES**

5 Algumas vezes quando filmamos um fato, precisamos contar o que aconteceu antes, para contextualizar o ocorrido. Nesse caso considere buscar outras informações. Como laudos médicos, documentos da vítima, marcas de disparos em paredes próximas, alguma matéria de imprensa que cite o caso, e talvez produzir entrevista com testemunhas. Nesse último caso, considere ter o acompanhamento de um advogado, e esconder a identidade da pessoa, cobrindo seu rosto ou filmando suas mãos. Ideal que seja feita em local silencioso (para um bom áudio) e sempre avaliando a segurança de todos. Evite a casa da testemunha ou locais que possam ser identificados pelo vídeo.


- 6 ENVIE O VÍDEO PARA PESSOAS DE CONFIANÇA**

6 Pense em compartilhar seu vídeo com pessoas de confiança, organizações de direitos humanos, advogados ou jornalistas que podem usar as imagens para dar visibilidade às necessidades dos moradores. Mas tente não apagar o vídeo do seu celular até que você tenha uma cópia do arquivo original em outro local seguro. Se for compartilhar o vídeo nas redes, primeiro avalie se as imagens podem colocar a comunidade, a família da vítima ou você em perigo. Se sim, não compartilhe.


- 7 CHAME OUTRAS PESSOAS PRA FILMAR**

7 Quando decidir começar a gravar seu vídeo, chame outras pessoas para filmar. Quanto mais pessoas filmando mais difícil de perder o registro e também dificulta a perseguição policial, uma vez que é mais difícil prender várias pessoas e celulares.
- 8 EXERÇA SEU DIREITO DE FILMAR**

8 A Constituição brasileira garante: você tem o direito de filmar e fotografar a polícia em espaços públicos e nenhum policial pode te obrigar a parar de filmar ou apagar suas imagens. Ainda assim, mantenha a tranquilidade e acate a ordem se a sua segurança estiver ameaçada.
- 9 LEIA E PASSE ADIANTE**

9 Faça essa informação chegar ao máximo de pessoas possíveis. Veja outros materiais como esse: [http:// pt.witness.org/tutoriais](http://pt.witness.org/tutoriais)

Fonte: WITNESS.

Esse esforço em favor de tornar o vídeo e o uso sistemático das redes sociais parte do repertório de resistência (DELLA PORTA; DIANI, 2006; MCCURDY; FEIGENBAUM; FRENZEL, 2016) nas favelas e empoderar esse grupo estigmatizado e sem voz na mídia *mainstream* (AMARAL, 2019a) é significativo especialmente se considerarmos que a audiência online já ultrapassa a mídia impressa no mundo e no Brasil já são equivalentes (LOPES; ALVES, 2011, p. 117). Nos últimos anos esse processo de letramento vem transformando residentes em midiativistas que hoje “dominam cada vez mais os canais e plataformas de comunicação para fazer ouvir suas vozes e demandas” (CUSTÓDIO, 2014a, p. 3), assumindo um papel ativo no processo de produção de

notícias da favela (seja produzindo o conteúdo final, seja informando os coletivos dos eventos ocorridos ou ainda compartilhando).

A atuação dos moradores online também encontra exemplos de caráter preventivo. Durante um estudo minucioso das atividades do grupo Maré Vive (AMARAL, 2019a), um canal colaborativo de mídia comunitária na Maré, descobriu-se que além da atuação crítico-reflexiva dos integrantes do grupo ao discutir as condições de vida no local, especialmente relacionadas à atuação da Polícia, o perfil também exerce o importante papel de informar os moradores sobre operações policiais, tiroteios e outras situações de risco (Ibid.).

Embora outros midiativistas também adotem esse tipo de abordagem, o Maré Vive tem uma atuação de destaque nesse sentido pois não apenas recebe informações dos moradores sobre conflitos, mas também os encoraja ativamente a compartilhar a situação em tempo real do local onde vivem, com posts quase diários perguntando sobre a situação na favela. Os responsáveis pelo grupo, que atuam de forma anônima, se apoiam nessa colaboração dos moradores para cobrir a extensa área da Maré e em 2015 o número de posts no Facebook com o intuito unicamente de avisar aos demais moradores sobre as condições de risco no local chegou a 18% do total (AMARAL, 2019a).

Figura 6 - Post da página Maré Vive, em fevereiro de 2017



Fonte: Reprodução da página Maré Vive no Facebook.

Castells (2015) defende que os movimentos sociais nascem das condições insustentáveis de vida para determinado grupo e são as alavancas da mudança social, “induzidos por uma profunda desconfiança nas instituições políticas que administram a sociedade” (CASTELLS, 2015, p. 246), levando as pessoas a tomarem a ação para si, uma vez que acreditam que as autoridades não resolverão o problema. Em um país em

que 70% da população não confiam na Polícia, 63% estão insatisfeitos com a sua atuação e um terço da população vive com medo da violência policial (MENA, 2015, p. 21), não surpreende que as populações que vivem às margens da cidade busquem maneiras de se protegerem da própria polícia. Nas favelas, menos de 4% das pessoas acreditam que as melhorias que conquistam em suas vidas são fruto das políticas públicas (MEIRELLES; ATHAYDE, 2014, p. 30), outra face da descrença nas instituições políticas. Essa conjuntura de indignação e descrença encontrou na emergência das redes sociais a oportunidade para o fortalecimento dos movimentos sociais dentro das favelas.

Movimentos sociais são “práticas de indivíduos desafiando o status quo para provocar mudanças sociais, políticas ou econômicas” (HARLOW; GUO, 2014, p. 465). Toch (1965, p. 5, apud OPP 2009, p. 35) os define como “esforços de um grande número de pessoas para resolver coletivamente um problema que eles sentem que têm em comum”, assim como Jenkins e Form (2005, apud OPP 2009, p. 35), que também destacam o caráter organizacional em prol de um bem coletivo, defendendo que os movimentos sociais são “esforços organizados para promover mudanças sociais”.

Zald, McCarthy e Gamson (2017) destacam ainda o caráter voluntário desses movimentos, nos quais as pessoas que compartilham de uma identidade coletiva (Maiba, 2005), se unem em apoio mútuo a fim “de mudar indivíduos ou instituições e estruturas sociais” (ZALD; ASH, 1966, apud OPP 2009, p. 35). São ainda “emocionalmente motivados” (CASTELLS, 2015), pois devido ao seu caráter arriscado, uma vez que desafiam a ordem social e a classe detentora de poder, necessitam de forte motivação, geralmente desencadeada por um evento significativo que faz com que o grupo oprimido vença a barreira do medo e ponha-se em ação contra o opressor.

Em conclusão, os principais critérios (coletivo de indivíduos, objetivos compartilhados orientados para a mudança, atividade, continuidade) usados para definir movimentos sociais por teóricos (DELLA PORTA; DIANI, 2006; MAIBA, 2005; TARROW, 1998; TILLY, 1978; ZALD; MCCARTHY; GAMSON, 2017) podem ser observados no midiativismo de favela, colocando esse fenômeno sob a égide da teoria dos movimentos sociais.

Historicamente, a mídia *mainstream* retrata os ativistas, de favela ou não, de uma perspectiva tendenciosa, que demoniza aqueles que protestam e desvaloriza suas

causas, conhecida como paradigma de protesto (MCLEOD; HERTOOG, 1999). Tal prática, que se utiliza de mecanismos de marginalização dos ativistas, é rotineira (MCLEOD; HERTOOG, 1999) e está inserida no contexto mais amplo de enquadramento (GOFFMAN, 1974). Com o surgimento das redes sociais, as ferramentas online assumiram um papel de mediadoras entre os eventos e ativistas e as demais pessoas (MACLEOD, 2016), outrora exercido apenas pela grande mídia, atuando como uma forma de mídia alternativa na busca de uma representação mais fidedigna e menos negativa, além de “galvanizar e organizar a atividade” (MACLEOD, 2016, p. 91).

Nas favelas, as redes sociais se tornaram uma ferramenta capaz de unificar vozes dissonantes em torno de um objetivo comum (AMARAL, 2019), através de esforços comunitários apoiados na noção de identidade coletiva, definida como “a conexão cognitiva, moral e emocional de um indivíduo com uma comunidade mais ampla” (POLETTA; JASPER, 2001, p. 285). No caso das favelas, está ligada ao território ocupado (a favela) e aos traços socioculturais de sua gente (AMARAL, 2019a). Assim, moradores de diversas favelas se unem – no mundo real ou virtual - ora ao esforço de um grupo ora ao esforço de outro, uma vez que ainda que em favelas diferentes a causa que os une permanece a mesma: as condições de vida, os abusos, a violência, o abandono; as dores da comunidade que por falta de voz acabam se tornando “invisíveis aos olhos da sociedade fora da favela” (CUSTÓDIO, 2014b, p. 150).

McCurdy, Feigenbaum e Frenzel (2016) observaram que campos de protesto, como aqueles montados pelo movimento “Occupy” ou mesmo as escolas brasileiras ocupadas por estudantes, “formam espaços nos quais uma variedade de repertórios de contendas são desenvolvidos, experimentados e testados, difundidos ou, às vezes, descartados”. (Ibid., p. 98) Nesses espaços, surgem práticas que se consolidam e se espalham ao redor do mundo, como o microfone humano, por exemplo, em que para driblar a proibição de amplificadores, as pessoas ao redor repetem um uníssono o discurso sendo proferido, possibilitando, assim, que todos ouçam. Nas favelas ocorre um fenômeno muito semelhante ao observado por McCurdy, Feigenbaum e Frenzel (2016) nos campos de protesto: o desenvolvimento de táticas online (grupos nas redes sociais, blogs, etc.) e sua integração com as ruas da favela real e com táticas off-line que tomam a cidade ocupando seu território em atos de dissidência. Transformam, assim, as duas,

favela e cidade, em locais de protesto e desafiam as concepções dominantes sobre a primeira na grande mídia e na sociedade, criando, adaptando e consolidando repertórios de resistência (DELLA PORTA; DIANI, 2006; MCCURDY; FEIGENBAUM; FRENZEL, 2016) nas favelas.

Esses repertórios de resistência então se consolidam e se tornam parte da rotina. O sistema de avisos do Maré Vive no Facebook, por exemplo, passa a integrar a chegada do morador às favelas, com o hábito de checar na página do grupo se há conflitos naquele momento antes de entrar no local (AMARAL, 2019a). O ato de filmar violência policial também passa a integrar o repertório de resistência das favelas, sendo repetido vez após vez e passando a ser um ato quase automático; assim como o uso em si das redes sociais, especialmente Facebook, Twitter e WhatsApp, para divulgar informações sobre eventos ocorridos nesses territórios.

A utilização dessas tecnologias, embora só recentemente tenha se popularizado nas favelas, cresce de maneira acelerada (MEIRELLES; ATHAYDE, 2014) e os residentes desses locais vêm aprendendo rapidamente não apenas o manuseio, mas a importância delas na resistência favelada. O caso de Eduardo Felipe dos Santos Victor, no Morro da Providência, ilustra bem a consolidação do vídeo amador feito com celular como repertório de resistência: da janela de casa, moradores filmaram policiais da UPP (Unidade de Polícia Pacificadora) alterando a cena de um crime ao colocar uma arma nas mãos de Eduardo Felipe e efetuar disparos com intenção de simular um confronto. Eduardo morreu no local e o caso foi registrado como “auto de resistência”. O caso ganhou repercussão apenas pelo fato de haver o vídeo com o flagrante, uma vez que autos de resistência (agora chamado de “homicídio decorrente de oposição à ação policial”) são rotineiros na ação da polícia nas favelas (MISSE, 2015).

Conclusão

A representação das favelas na mídia *mainstream* com viés negativo e estigmatizado permanece hegemônica (AMARAL, 2019). Com a popularização dos smartphones e redes sociais, que se consolidaram como principal ferramenta do “midiativismo de favela” (CUSTÓDIO, 2016), moradores com desejo compartilhado de melhores condições de vida nessas comunidades se uniram na luta contra a violência

estrutural, manifestada principalmente através da violência policial, utilizando as redes sociais para tomar para si as narrativas da favela e desafiar a representação racializada e tendenciosa da grande mídia. Seja como ativistas, seja colaborando com ativistas e coletivos, os moradores das favelas cariocas encontram-se hoje envolvidos na utilização dessas redes em atos de protesto e em atividades de proteção coletiva (como a filmagem de cenas do crime e de ação policial e o sistema de avisos de conflitos em andamento observado no grupo Maré Vive), assim como na organização do dia-a-dia das favelas, incluindo eventos culturais e de solidariedade. O aprendizado, que agora já se consolida nas camadas mais jovens, vem gerando a cristalização de tais práticas, incorporadas como repertório de resistência nessas comunidades. As favelas, portanto, se emancipam pouco a pouco da representação midiática vigente através da atuação militante nas redes sociais, que se apresentam como uma das ferramentas de resistência na luta contra a criminalização e por espaço e valorização da cultura das favelas.

Referências

ABREU, Sabrina. **A Voz Do Alemão: como Rene Silva e outros jovens ajudaram a mudar a imagem da comunidade** / Sabrina Abreu e Rene Silva. São Paulo: nVersos, 2013.

AMARAL, Fernanda. **They have something to say: a study of social media use and public discourse in the Rio de Janeiro favelas**. Leicester: De Montfort University, 2019. Tese (Doutorado em Discurso de Mídia), Leicester Media School, De Montfort University, Leicester, 2019a.

AMARAL, Fernanda. Violence and impunity in Rio de Janeiro's favelas: citizens, smartphones and police malpractice. In: PRICE, Stuart (Ed.). **Journalism, Power and Investigation Global and Activist Perspectives**. London and New York: Routledge, 2019b. p. 160-174.

BARONI, Alice; AGUIAR, Leonel; RODRIGUES, Felipe. Novas configurações discursivas no jornalismo: narrativas digitais nas favelas do Rio de Janeiro. **Estudos em Comunicação**, n. 9, p. 309-327, 2011.

BOURDIEU, Pierre. **The logic of practice**. Stanford university press, 1990.

CAPRIGLIONE, Laura. Os mecanismos midiáticos que livram a cara dos crimes das polícias militares no Brasil. In: KUCINSKI, Bernardo (Ed.). **Bala perdida: a violência policial no Brasil e os desafios para sua superação**. São Paulo: Boitempo, 2015. p. 55-60.

CASTELLS, Manuel. **Networks of outrage and hope**. 2ed. Cambridge: Polity, 2015.

CHALHOUB, Sidney. Medo branco de alma negra: escravos, libertos e Republicanos na Cidade do Rio de Janeiro. **Revista Brasileira De História**, v.8, n. 16, pp. 83-105, 1988.

CUSTÓDIO, Leonardo da Costa. **Midiativismo de Favela: Reflexões sobre o processo de pesquisa**. Tampere: University of Tampere, 2016.

CUSTÓDIO, Leonardo da Costa. Offline dimensions of favela youth online reactions to human rights violations before Rio 2016. In: MOKSNES, Heidi. e MELIN, Mia. (Eds.). **Claiming the city: civil society mobilisation by the urban poor**. Uppsala: Uppsala University, 2014b, pp. 148-154.

CUSTÓDIO, Leonardo da Costa. **Tipos de midiativismo de favela**. 2014a Disponível em: <<http://eprints.lse.ac.uk/60663/>>. Acesso em: 23 set. 2019.

DELLA PORTA, Donatella; DIANI, Mario. **Social Movements: An Introduction**. 2. ed. Malden and Oxford: Blackwell Publishing, 2006.

GIORGIS, Liliana. **El “hombre” en las fronteras de la “identidad”**. Cordoba: Mimeo, 1993.

GOFFMAN, Erving. **Frame Analysis: An essay on the organization of experience**. New York: Harper & Row, 1974.

HALL, Stuart. **Representation: Cultural Representations and Signifying Practices**. London: SAGE, 1997.

HARLOW, Summer. and GUO, Lei. Will the Revolution be Tweeted or Facebooked? Using Digital Communication Tools in Immigrant Activism. **Journal of Computer-Mediated Communication**, v. 19, n. 3, pp. 463-478, 2014.

HINE, Christine. **Virtual Ethnography**. London: SAGE, 2000.

JENKINS, Henry. **Cultura da Convergência**. Tradução por Susana Alexandria. São Paulo: Aleph, 2008.

LAWY, Jenny R. Theorizing voice: Performativity, politics and listening. **Anthropological Theory**, v. 17, n. 2, p. 192-215, 2017.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

LOPES, Flávia Valério; ALVES, Wedenley. Discurso e redes sociais: o caso “Voz da comunidade”. **Ciberlegenda**, n. 25, p. 111-123, 2011.

MACLEOD, Kirsten. Naw, naw, aye: Activism and Alternative media in the 2014 Scottish Referendum. In: PRICE, Stuart; SANZ SABIDO, Ruth. (Eds.) **Sites of Protest**. London and New York: Rowman & Littlefield International, 2016. p. 89-105.

MACNAMARA, Jim. Media content analysis: Its uses; benefits and best practice methodology. **Asia Pacific Public Relations Journal**, v. 6, n. 1, p. 1-34, 2005.

MAIBA, Hermann. (2005) Grassroots Transnational Social Movement Activism: The Case of Peoples' Global Action. **Sociological Focus**, v. 38, n. 1, p. 41-63, 2005.

MCCURDY, Patrick; FEIGENBAUM, Anna; FRENZEL, Fabian. Protest Camps and Repertoires of Contention. **Social Movement Studies**, v.15, n.1, p. 97-104, 2016.

MCLEOD, Douglas M; HERTOOG, James K. Social control, social change and the mass media's role in the regulation of protest groups. In: DEMERS, David; KASISOMAYAJULA, Viswanath (Eds.) **Mass Media, Social Control And Social Change: A Macrosocial Perspective**. Ames: Iowa State University Press, 1999, p. 305-330.

MEIRELLES, Renato; ATHAYDE, Celso. **Um país chamado favela**. São Paulo: Editora Gente, 2014.

MENA, Fernanda. Um modelo violento e ineficaz de polícia. In: KUCINSKI, Bernardo (Ed.). **Bala perdida: a violência policial no Brasil e os desafios para sua superação**. São Paulo: Boitempo, 2015. P. 19-26.

MISSE, Michel. Letalidade policial e indiferença legal: a apuração judiciária dos "autos de resistência" no Rio de Janeiro (2001-2011). **DILEMAS: Revista de Estudos de Conflito e Controle Social** - Edição Especial, n. 1, p. 43-71, 2015.

OPP, Karl-Dieter. **Theories of political protest and social movements: A Multidisciplinary Introduction, Critique, and Synthesis**. London: Routledge, 2009.

POLLETTA, Francesca; JASPER, James M. Collective Identity and Social Movements. **Annual Review of Sociology**, v. 27, n. 1, p. 283-305, 2001.

RAMOS, Silvia; PAIVA, Anabela. **Mídia e violência: tendências na cobertura de criminalidade e segurança no Brasil**. Rio de Janeiro: IUPERJ, 2007.

RINALDI, Alessandra de Andrade. Marginais, delinquentes e vítimas: um estudo sobre a representação da categoria favelado no tribunal do júri da cidade do Rio de Janeiro. In: ZALUAR, Alba; ALVITO, Marcos. **Um século de favela**. 5. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006. p 299-322.

TACCHI, Jo. Finding a Voice: Digital Storytelling as Participatory Development. In: HARTLEY, John; MCWILLIAM, Kelly. **Story Circle: Digital Storytelling Around the World**. Massachusetts: Wiley-Blackwell, 2009. p 167-175.

TARROW, Sidney. **Power in Movement: Social Movements and Contentious Politics**. 2 ed. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

TERRA, José Maria; CARVALHO, Thiago Fabres de. **Justiça Paralela**. Rio de Janeiro: Editora Revan, 2015.

TILLY, Charles. **From mobilization to revolution**. New York: McGraw-Hill, 1978.

VALENTE, Júlia Leite. “Polícia Militar” é um oximoro: A militarização da Segurança Pública no Brasil. **Revista do Laboratório de Estudos da Violência e Segurança**, n. 10, p. 204-224, 2012.

VALLADARES, Licia do Prado. **A invenção da Favela**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2005.

VAZ, Paulo; BAIENSE, Carla. Mídia e enquadramento: as representações da favela na virada do século XXI. In: VIII Encontro Nacional de História da Mídia, 08, 2011, Guarapuava. **Anais [...]** Paraná: Unicentro, 2011. Disponível em: <<https://bit.ly/2OUdFYR>>. Acesso em: 18 set. 2019.

VENTURA, Zuenir. **Cidade Partida**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

WYLLYS, Jean. Formas de temer, formas de reprimir: as relações entre a violência policial e suas representações nas mídias. In: KUCINSKI, Bernardo (Ed.). **Bala perdida: a violência policial no Brasil e os desafios para sua superação**. São Paulo: Boitempo, 2015. p. 51-54.

ZAFFARONI, Eugenio Raúl. **La palabra de los muertos: conferencias de criminología cautelar**. Buenos Aires: Ediar, 2011.

ZALD, Mayer N; MCCARTHY, John D; GAMSON, William A. **Social Movements in an Organizational Society**. New Brunswick and London: Transaction publishers, 2017.

ZALUAR, Alba; ALVITO, Marcos. **Um século de favela**. 5. ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas Editora, 2006.

ZHAO, Shanyang; GRASMUCK, Sherri; MARTIN, Jason. Identity construction on Facebook: Digital empowerment in anchored relationships. **Computers in Human Behavior**, n. 24, p. 1816-1836, 2008.

Revista Mídia e Cotidiano
Artigo Seção Livre
Volume 13, Número 3, dezembro de 2019
Submetido em: 24/06/2019
Aprovado em: 12/11/2019

Excesso e positividade na constituição do sujeito: uma reflexão sobre aplicativos de relacionamento

Excess and positivity in the subject constitution: a reflection on relationship apps

Eliane Righi de ANDRADE⁸³
Tarcisio Torres SILVA⁸⁴

Resumo

Este trabalho tem como intuito trazer uma reflexão sobre as relações amorosas baseadas em aplicativos de relacionamento, tais como o Tinder. A partir de uma perspectiva psicanalítica, abordamos algumas formas de constituição do sujeito no mundo contemporâneo que podem ser vislumbradas a partir das redes sociais. Em seguida, refletimos sobre características dos relacionamentos amorosos que são próprias das subjetividades imersas nas novas tecnologias e no neoliberalismo, tais como o excesso de “ofertas” e informações, a midiaticização do sujeito e a mediação da comunicação por meio do uso de aplicativos. Com base em estudos sobre dados de aplicativos e uma breve análise qualitativa de perfis do Tinder, mostramos que as informações apresentadas estão em consonância com as reflexões sobre a constituição psíquica do sujeito e as relações amorosas na contemporaneidade.

Palavras-chave: Sujeito; Psicanálise; Neoliberalismo; Aplicativos de Relacionamento; Tinder.

Abstract

This paper intends to bring a reflection on affective relations based on relationship applications, such as Tinder. From a psychoanalytic perspective, we address some forms of the constitution of the subject in the contemporary world that can be glimpsed from social networks. Then, we reflect on some characteristics of love relationships that are typical of the subjectivities immersed in the new technologies and neoliberalism, such as the excess of "offers" and information, the subject mediaticization and the mediation of communication through the usage of mobile applications. Based on studies on mobile

⁸³ Professora Pesquisadora do curso de Letras e do Mestrado em Linguagens, Mídia e Artes da PUC-Campinas. Doutora em Linguística Aplicada pela Unicamp. E-mail: elianerighi@terra.com.br

⁸⁴ Professor pesquisador do Centro de Linguagem e Comunicação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Membro do corpo docente do PPG em Linguagens, Mídia e Arte. Doutor em Artes Visuais pela UNICAMP, com período de estágio sanduíche no Goldsmiths College, Universidade de Londres. E-mail: tartorres@gmail.com.

applications data and a short qualitative analysis of Tinder profiles, we discuss that the information presented is in line with the reflections on the psychical subject's constitution and the affective relationships in the contemporaneity.

Keywords: Subject; Psychoanalysis; Neoliberalism; Relationship Applications; Tinder.

Introdução

A forma como as pessoas têm se constituído sujeito na contemporaneidade e estabelecido vínculos socialmente está mudando em função das possibilidades trazidas pelo mundo digital. Um dos fenômenos que explica essas mudanças é o exacerbado uso da internet e a forma como seu acesso vem sendo realizado cada vez mais por meio dos smartphones, já acessíveis a boa parte da população.

No site da empresa Sensortower⁸⁵, os aplicativos de relacionamento aparecem entre os mais acessados. Na categoria “estilo de vida”, o Tinder aparece em primeiro lugar e logo em seguida o *Happn*. Em termos quantitativos, uma pesquisa realizada pelo Match Group⁸⁶ mostra o cenário do setor. Feita com 5.200 usuários no Brasil, entre março e abril de 2018, revela que a maioria dos usuários é de mulheres (61%) e composta por pessoas mais velhas: 92% têm mais de 30 anos e a maior faixa etária está entre 40 e 49 anos, compondo 48% do total da amostra. 91% afirmam ser heterossexual, 39% têm ensino superior completo e 66% têm ao menos um filho. Como objetivo de vida, 36% querem casar, 35% viajar muito e 27% atingir a melhor posição em suas carreiras. 87% desejam, ainda, um(a) companheiro(a) para todos os momentos. É um universo também onde o medo está presente: 36% têm medo de o relacionamento não ser o que esperavam; 32% têm medo de se apegarem demais e depois serem deixados e 16% têm medo de traição (MATCH GROUP LATAM, 2018).

Observa-se, com esses dados, uma certa racionalização que se revela pela forma como as pessoas se relacionam por meio desses aplicativos. Em linhas gerais, podemos dizer que os aplicativos reproduzem as “necessidades” cotidianas das pessoas ou, para fazer uso de um termo caro à psicanálise, as demandas criadas pelo mundo social.

⁸⁵ Disponível em: <<http://sensortower.com>>. Acesso em 18 jan. 2018

⁸⁶ Grupo americano que opera vários sites de encontros on-line, incluindo OkCupid, PlentyOfFish, Tinder e Match.com. No Brasil, além do Tinder, trabalham com o ParPerfeito e os aplicativos de nicho OurTime (pessoas acima de 50 anos), SingleParentMeet (pais solteiros), DivinoAmor (evangélicos), Femme (lésbicas), GEncontros (gays) e DivinaPalavra (mensagens religiosas).

Notamos que, para além de uma relação direta entre o uso da tecnologia em si e seus efeitos sobre o cotidiano, há também fenômenos mais abrangentes que produzem, de maneira imbricada, um contexto sociotécnico que precisa ser mais bem compreendido.

Para tanto, primeiramente localizaremos esse sujeito e seus modos de constituição psíquica, por meio da interlocução com autores da psicanálise, tais como Melman (2003), Lebrun (2004) e Žižek (1992), os quais dialogam, por sua vez, com a teoria freudo-laciana, sugerindo alguns indícios das subjetividades em construção no mundo contemporâneo que estão relacionados a esses processos identitários que se fazem em rede, frutos das complexas articulações com as tecnologias, principalmente digitais.

Em seguida, traçaremos algumas diretrizes gerais de fenômenos que observamos na atualidade, que já são frutos das complexas relações entre fluxos de informação, forças em destaque na fase avançada que vivemos do capitalismo e da ascendente inserção de smartphones no cotidiano das pessoas, fenômenos esses que delineiam traços das subjetividades vigentes. Para esse fim, nos debruçaremos principalmente nos trabalhos de Byung-Chul Han (2015; 2017) e Eva Illouz (2011).

A fim de trazer alguns indícios práticos que possam exemplificar como o sujeito se constrói por meio das tecnologias digitais, selecionamos dados e informações sobre aplicativos de relacionamentos e propomos a análise qualitativa de uma amostra pontual de perfis selecionados do Tinder que dialogam com a abordagem teórica apresentada.

Ser sujeito na contemporaneidade

Quando fazemos referência à subjetividade, pensamos que ser sujeito é o modo pelo qual os indivíduos se inserem no mundo social, através dos sistemas simbólicos compartilhados, que garantem formas de se relacionar no mundo, de se expressar (via linguagens) e de constituir modos de identificação com o outro, fato que remete à construção das identidades. No entanto, esses modos são diversos, não excludentes geralmente, pois diferentes formas de ser sujeito no mundo coexistem, assim como diferentes economias psíquicas, aproximando-nos de uma perspectiva psicanalítica. Selecionaremos aqui duas delas sobre as quais refletiremos em convergência com os aspectos tecnológicos levantados e que remetem a certos modos de subjetivação.

Observarmos, primeiramente, a presença de uma economia psíquica (ainda predominante em sociedades mais tradicionais) “neurótica”, em que há o reconhecimento do papel do “supereu” como instância psíquica responsável pela “repressão” dentro da ordem social, impondo limites ao gozo e um “autodomínio” do sujeito e de suas pulsões (FREUD, 1996). Essa economia remete a um sujeito “castrado” pela figura simbólica do pai, mas que, ao mesmo tempo, busca se libertar do desejo⁸⁷ dessa figura castradora, por meio da construção singular de seu desejo. Chamaremos essa organização psíquica de “sujeito do desejo”, pois implica o sujeito viver numa busca incessante impulsionada por esse desejo singular, o qual não se realiza, mas o mantém na condição desejante de uma falta.

Em contrapartida, temos a economia psíquica que denominaremos, valendo-nos de teóricos como Žižek (1992) e Lebrun (2004), do sujeito do gozo⁸⁸. Nela, diferentemente da primeira, o supereu, quando se instaura, gera uma pressão pelo gozar. Assim, essa formação psíquica se caracteriza, basicamente, por intimar o sujeito a realização imediata e constante de um desejo coisificado, por meio de “fantasias” (Žižek, 1992), muitas delas possíveis de serem materializadas pelo capitalismo em forma de mercadorias, as quais se colocam, de certa forma, como proteção contra o desejo do Outro, inconsciente, intangível e faltante. Teríamos, dessa forma, a tentativa do tamponamento da falta que constitui todo sujeito, fazendo com que ele esteja “livre” de seu próprio inconsciente castrador, mas impossibilitado, por outro lado, de estabelecer laços sociais fortes, já que o Outro (o terceiro elemento nas relações, o qual funda o simbólico) se projetaria apenas como um objeto de gozo desse sujeito. Esta outra economia psíquica estaria focada no registro do imaginário e Melman (2003) a relaciona à perda das referências simbólicas, pois o sujeito se vê na obrigação de gozar a qualquer preço. Para o autor, ainda, “a ‘saúde’ mental, hoje em dia, não se origina mais em

⁸⁷ O desejo na psicanálise está articulado ao lugar de falta (objeto *a*), já que não pode ser tamponado por um “objeto” de satisfação qualquer, uma vez que não pertence ao registro do simbólico. Assim, o desejo refere-se à causa, não à satisfação relacionada a um certo objeto pulsional.

⁸⁸ O gozo na psicanálise freudiana é uma forma de descarga energética do sistema psíquico e, como tal, não tem representação no campo simbólico, estando fora da linguagem. Assim, a expressão “sujeito do gozo” não se trata de uma noção positivada, pois, como afirma Nasio (1997, p. 42), o gozo é “alguma coisa [que] goza em nós, fora de nós”; uma “energia” que nos impulsiona à repetição, não à simbolização.

harmonia com o Ideal, mas com um objeto de satisfação. A tarefa psíquica se vê enormemente atenuada, e a responsabilidade do sujeito apagada por uma regulação puramente orgânica” (MELMAN, 2003, p. 15). Constrói-se, assim, “uma nova forma de pensar, de julgar, de comer, de transar, de se casar ou não, de viver a família, a pátria, os ideais, de viver-se” (Ibid.).

O desejo passa, assim, a ser encarado como uma demanda de consumo e o gozo passa a ser uma exigência para o sujeito: gozar é desfrutar sem limite, sem responsabilidade ou culpa, numa cultura baseada no consumo. Desse modo, impera sobre o sujeito uma pulsão de morte (de destruição, relacionada a um gozo “eterno”), muito mais do que a força impulsora e criativa do desejo como causa, que estaria em oposição ao princípio do prazer livre.

A sociedade do consumo, gerada pelas políticas neoliberais e assistida pelas tecnologias digitais, reproduz essa lógica do gozo, que se põe a reger a economia libidinal dos indivíduos. Tudo pode ser comprado e adquirido: a felicidade é uma imposição social que é compartilhada nas redes sociais, tornando a vida um espetáculo a ser, mais do que vivido, assistido (SIBILIA, 2016) e consumido.

Enquanto Lebrun (2004) reforça, em sua teoria, que a nova economia psíquica volta-se para um atolamento do imaginário, Dufour (2005, p. 196) aponta que o neoliberalismo marca um movimento de desinstitucionalização – de dessimbolização –, que se diferencia das sociedades disciplinares, onde o papel das instituições, principalmente do Estado, é relevante para a governamentalidade dos indivíduos. As sociedades atuais são geridas também por outras formas de controle, onde as tecnologias digitais têm papel fundamental. Elas permitem que o sujeito administre não só a sua conduta, bem como a de um número imenso de sujeitos que pertence a suas redes sociais, fazendo com que novas formas de ser sujeito e de se relacionar se constituam, numa constante vigilância.

Ademais, nessa economia psíquica, imersa nas construções imaginárias em que há a exposição exacerbada do eu, o supereu acaba por ditar um regime de “eterno gozo”, que reforça a tentativa de anular a falta constitutiva do sujeito, transformando-o num sujeito sem interdição, por consequência, sem desejo, já que é a falta que nos

possibilita construir um “contexto que nos permite aprender a desejar”, pois é ela que nos ascende ao “enigma insustentável do desejo do Outro” (ŽIŽEK, 1992, p. 115-116).

Finalmente, atrelado à discussão do sujeito do gozo, trazemos o conceito de sujeito *prêt-à-porter* (ANDRADE; AMARANTE, 2015), que se articula também à sociedade capitalista tecnológica e de consumo. Primeiramente aplicado à moda, o termo fazia referência à alta costura que foi popularizada para o consumo da classe média no século XX (LIPOVETSKY, 2005). Aqui ele vem agregar mais um questionamento às economias psíquicas atuais, sobremaneira à que chamamos de sujeito do gozo. Uma vez que “[a] era do prêt-à-porter coincide com a emergência de uma sociedade cada vez mais voltada para o presente, euforizada pelo Novo e pelo consumo” (LIPOVETSKY, 2005, p. 115), tal nomeação foi atribuída analogamente ao sujeito contemporâneo, já que este se produz juntamente com as tecnologias digitais e o capitalismo se representa nas relações como um objeto que também “está pronto para ser usado”, ou seja, como um objeto de satisfação de um outro. Nessa analogia, ele se apresenta como um sujeito-objeto pronto para ser usado pelo outro-sujeito também objetificado (ANDRADE; AMARANTE, 2015).

Se pensarmos numa sociedade marcada pelo “hiperconsumo” e pela mediatização digital, temos na formação em rede um sujeito que produz e ao mesmo tempo consome (informação, conteúdos, serviços, produtos em geral), expressando suas preferências, suas opiniões, a partir da utilização de dispositivos disponíveis nas redes sociais das quais participa. Da mesma forma, o sujeito consome o que o outro produz e a imagem que o outro passa de si, projetando-o como um objeto de gozo.

Desse modo, percebemos, nessa economia psíquica, que há um apelo forte pela exacerbação do olhar do outro sobre o sujeito-objeto, buscando sua aprovação, mas esse olhar se estabelece no campo do imaginário, já que a sociedade está impregnada pela imagem, tornando cada “eu” um espetáculo a ser admirado pelo outro, “desejado” como produto a ser consumido, o que permite certa “validação” social. Assim, os vínculos que se estabelecem nessa relação se assemelham mais a uma troca comercial, parecendo mais frágeis, passageiros e especulares, pois baseiam-se no registro do imaginário.

Na sociedade contemporânea, portanto, temos um sujeito que se constrói a partir de economias psíquicas diversas, agregando novas formas de relacionamento

consigo e com o outro, muitas delas fazendo uso das tecnologias digitais, as quais, muito mais do que meios, constituem-se como processos de ser sujeito no mundo. As tecnologias digitais fundam, assim, “um novo tipo de real, cuja base das interações sociais não mais se tecem e se estabelecem através de laços sociais, mas de ligações sociotécnicas” (FAUSTO NETO, 2006, p. 3, *apud* SGORLA, 2009, p. 63).

Sintomas do contemporâneo: o excesso de positividade

A partir dessa configuração subjetiva imersa nas tecnologias digitais, há percursos possíveis para se investigar “vontades” e práticas de usuários de aplicativos de relacionamento, considerando alguns sintomas do contemporâneo e as forças do capitalismo avançado agindo sobre os indivíduos. Falamos de vontades porque tal termo parece melhor expressar as demandas criadas pelo próprio sistema no sujeito, articuladas às possibilidades tecnológicas, afastando-nos da concepção do desejo causante da psicanálise.

Dentre alguns indícios dessas práticas subjetivadoras, destacamos as relações permeadas pela positividade em excesso e um peso alto sobre o indivíduo para com suas decisões e seu percurso pelo mundo. Segundo Han (2015, p. 7), tais características da vida contemporânea causam um cenário patológico, com o desenvolvimento de “doenças neuronais como a depressão, transtorno de déficit de atenção com síndrome de hiperatividade (TDAH), Transtorno de Personalidade Limítrofe (TPL) ou a Síndrome do Burnout”. É nesse sentido que inserimos, na discussão, a palavra sintoma, a qual entendemos como um indício ou sinal na economia psíquica do sujeito que evidencia um determinado fenômeno patológico de origem inconsciente.

Pensamos que é a positividade que faz com que o sujeito se torne mais impelido a guiar sua própria imagem e, ilusoriamente, tomar decisões por si próprio, almejando um tipo de felicidade aparentemente fácil de conseguir, através da multiplicidade de rostos e corpos expostos que se colocam à exposição para serem admirados e consumidos, como no aplicativo Tinder.

O excesso de positividade

Uma primeira relação que pode ser feita é com os efeitos colaterais da positividade presente nas relações mediadas pela comunicação digital. Byung-Chul Han (2015) afirma que vivemos hoje um tempo de violência neuronal, fruto dos excessos, da superabundância, da comunicação generalizada e da superinformação. Esse panorama gera para o autor a chamada “sociedade do cansaço” (HAN, 2015). Segundo ele:

O desaparecimento da alteridade significa que vivemos numa época pobre de negatividades. É bem verdade que os adoecimentos neuronais do século XXI seguem, por seu turno, sua dialética, não a dialética da negatividade, mas a da positividade. São estados patológicos devidos a um *exagero de positividade* (HAN, 2015, p. 14).

A positividade, por sua vez, seria efeito da passagem da sociedade disciplinar (FOUCAULT, 1988) para um outro tipo, a de controle, muito mais dependente do próprio indivíduo. Se o indivíduo é “livre”, em parte em função da crise das instituições e das estruturas disciplinares tradicionais, ele tem, por outro lado, uma sobrecarga maior de responsabilidade em sua busca do melhor para si mesmo. Se na sociedade disciplinar o poder se manifestava pela negação (de uma autoridade sobre a liberdade), na sociedade de desempenho – regida pelo controle – essa manifestação se dá pela positividade. Assim, entende-se tal sociedade como aquela que espera o sucesso e a visibilidade. Seu efeito colateral seria a produção de “depressivos e fracassados” (HAN, 2015, p. 25) e uma sensação geral de cansaço e esgotamento.

Nas imagens do Instagram⁸⁹, por exemplo, o “cansaço” aparece no excesso de positividade no uso de seus filtros, páginas com curadoria, que selecionam imagens perfeitas e bem enquadradas dentre uma infinidade de temáticas. Estéticas várias surgem a partir desse refinamento da imagem por meio do aplicativo, e esse comportamento, em diferentes redes sociais, aparece como reflexo dos valores centrais que o permeiam, tais como a busca pelo sucesso e pela positividade.

Em um estudo minucioso utilizando uma base de 2,5 milhões de selfies no Instagram, Deeb-Swihart et al. (2017, p. 47) chegaram a uma interessante conclusão. A

⁸⁹ Disponível em: <<https://www.instagram.com/>>. Acesso em: 04 fev. 2019.

partir de uma metodologia múltipla que utilizou software de reconhecimento facial e a aproximação de *clusters* por meio de *tags*, os autores identificaram que as cinco principais categorias de identidade presentes nas fotos coletadas durante o período de análise foram Aparência (51.75%), Social (14.38%), Etnia (12.78%), Viagem (7.16%) e Saúde e Boa Forma (5.23%). A positividade dessas fotos está na forma como os autores descrevem cada uma dessas categorias: aparência física, vestimenta, decoração; eventos sociais, interação com amigos, família e animais de estimação; aspectos da saúde como perda de peso, dieta e atitude mental positiva; identidade nacional e étnica; e atividades e lugares de viagem (Ibid.). Na opinião dos autores, as pessoas querem parecer felizes sem esforço, mostrando apenas os resultados finais, sem falhas ou erros de percurso. Mostram ainda que a grande maioria das *tags* relacionadas à *tag* #selfie é positiva.

O estudo mostra, dessa forma, uma prevalência da positividade em detrimento da negatividade. Isso, em outras palavras, está relacionado a um esvaziamento da alteridade (simbólico), com um nivelamento do sempre igual (imaginário), mais facilmente consumível. O esforço dos “instagrammers” os coloca numa posição narcisista, mas também de coisificação, por se oferecer como objeto ao outro, e de constante (a)provação do sucesso e de seu desempenho.

Poder, sexo e apps

Com relação aos aplicativos de relacionamento, a ampla variedade de opções ofertada aos usuários do Tinder mostra o grau de “liberdade” que experimenta o sujeito na plataforma. Isso tem também transformado as relações, uma vez que o esforço para manter o relacionamento por mais tempo se esvai dado o amplo leque de possibilidades. Em um estudo da Universidade Norueguesa de Ciência e Tecnologia (NTNU), que entrevistou mais de 600 alunos, descobriu-se que boa parte dos usuários dos apps de relacionamento estão mais interessados em sexo casual (na “posse” temporária do seu objeto de prazer) do que em relacionamentos a longo prazo. Além disso, para muitos, o uso do aplicativo é só distração, sem a intenção de encontros reais (CASSITA, 2018). Para Han (2017), a consequência dessa atitude é a dificuldade em enxergar o outro, pois, para tanto, é preciso entregar-se a ele, numa relação oposta à de poder, que o autor chama

de não-poder-poder. É nesta relação que ele define “eros”, a instância amorosa que se localiza para além do desempenho e do poder, na negatividade da alteridade.

Mas se o outro é transformado de objeto de desejo a objeto possuído, a relação torna-se uma relação de poder, ligada, portanto, também ao desempenho. Para o autor:

Hoje, o amor se positiva em sexualidade, a qual está também submissa à ditadura do desempenho. Sexo é desempenho. *Sexyness* é capital que precisa ser multiplicado. O corpo, com seu valor expositivo, equipara-se a um mercado. O outro é sexualizado como objeto de excitação. Não se pode amar o outro, a quem se privou de sua alteridade; só se pode consumi-lo (HAN, 2017, p. 26-27).

Se, por um lado, o outro é tratado como objeto, por outro, os efeitos da relação efêmera que se acaba de modo repentino não são necessariamente superficiais. A começar pelo valor dos dados gerados por meio dos aplicativos que, quando cruzados com outros dados privados disponíveis em rede, tornam-se extremamente valiosos em termos de compreensão do comportamento online. São dados que revelam nossas “reais” vontades, preferências e preconceitos, como colocam Albury et al. (2017, p. 5).

O excesso de informações disponível sobre as pessoas na internet faz com que seja também fácil monitorar o comportamento do antigo parceiro pelas redes sociais. O sentimento de haver sempre novidades dado pela avalanche de informações e as constantes publicações em redes sociais provoca o fenômeno chamado de F.O.M.O. (*fear of missing out*⁹⁰). Ele se manifesta na necessidade constante de estar conectado, no vício incessante de checar redes sociais, no descontrole exacerbado de postar tudo o que se vê/vive e na falta de atenção que esses mecanismos geram. Nas relações amorosas, ele se manifesta como uma obsessão de um relacionamento que, apesar de passageiro, não teve fim.

A série *Turned on*, da Netflix, toca nessa questão. Ela é composta por uma sequência de episódios com fatos que gira em torno de relacionamentos amorosos/sexuais mediados pela tecnologia. Em um dessas histórias, *Love me Tinder*, o personagem real

⁹⁰ Medo de estar perdendo alguma coisa (tradução nossa). O termo é definido no *Oxford Dictionary* dessa forma: *Anxiety that an exciting or interesting event may currently be happening elsewhere, often aroused by posts seen on social media* (FOMO, 2017).

retratado é James, um homem de 40 anos, ex-participante do programa *Big Brother* nos Estados Unidos e que usa aplicativos de relacionamento como Tinder⁹¹ e Bumble⁹² regularmente para encontrar-se com mulheres. Uma das mulheres com que ele se relaciona também é retratada. Ao longo do episódio vemos que ela sofre o que se chama de *ghosting*, ou seja, a pessoa com que você estava se relacionando inicialmente via aplicativo desaparece e deixa de responder suas mensagens. A reação imediata dela é perseguir as ações dele em suas redes sociais, numa espécie de confirmação das atividades da pessoa e sua real não disposição em se comunicar com alguém. O F.O.M.O. revela-se como uma obsessão para com o outro, na busca de pistas sobre seu paradeiro e outras atividades.

A pesquisa do *Match Group* com os brasileiros citada no início deste trabalho também abordou essas situações. Nela, 39% afirmaram já ter sofrido com o sumiço de algum pretendente: 43% são mulheres e 31%, homens (MATCH GROUP LATAM, 2018).

Essas formas de se relacionar que se constroem dentro da dinâmica das redes sociais, revelam a desigualdade – além de gênero, que não é objeto de discussão nesse artigo – que o sistema capitalista provoca também nas relações afetivas. Nesse aspecto, há que se compreender melhor o comportamento dos usuários desses aplicativos por meio do acesso deles à “cultura terapêutica”, que os podem colocar em vantagem ou desvantagem no ambiente competitivo que enfrentam nas plataformas de relacionamentos.

O verbal e o visual nos afetos

Eva Illouz (2011) aborda algumas transformações nas relações amorosas com o capitalismo contemporâneo. A autora afirma que o acesso a uma “cultura terapêutica” tem contribuído para a estratificação social das relações, principalmente em relação a determinadas vantagens que a cultura do consumo agrega, como a disseminação de uma cultura do eu, que preza pelo aprimoramento da inteligência afetiva, compreendendo o autoconhecimento, a administração dos afetos, a motivação de si mesmo, a empatia e o manejo das relações.

⁹¹ Disponível em: <<http://tinder.com>>. Acesso em: 4 fev. 2019.

⁹² Disponível em: <<https://bumble.com>>. Acesso em: 4 fev. 2019.

Como podemos deduzir, tais campos do conhecimento produzem vantagens para os indivíduos que neles investem e são reconhecidos, não só no mercado, mas, como quer a autora, também nas relações afetivas:

[...] tendo passado a ser propriedade do local de trabalho da classe média, o ethos terapêutico torna homens e mulheres muito mais aptos e dispostos a lidar com contradições, tensões e incertezas que se tornaram inerentes às biografias e identidades contemporâneas e estruturalmente inseridas nelas (ILLOUZ, 2011, p. 105).

Ter uma criação com pais “versados em métodos psicológicos de educação” (ILLOUZ, 2011, p. 105) e ter feito terapia, por exemplo, são para a autora sinais de aquisição de um “*habitus* afetivo com que competirá com sucesso nos mercados matrimonial e econômico” (Id.). Esse pensamento combina com outros argumentos da autora dizendo que os afetos se tornaram públicos e estão sujeitos a narrativas que expõem os sentimentos em rede. Da mesma forma são construídas as personalidades dos usuários de aplicativos de relacionamentos. Para a autora, há uma espécie de inversão no uso da corporalidade nesses ambientes.

Primeiro, uma identidade é criada a fim de vender uma imagem. Para muitos usuários, é enfadonho o sentimento de mesmice relacionado a essas descrições. Ultrapassada essa barreira, a aproximação continua sendo pela linguagem verbal para, só então, chegar-se a um telefonema ou um encontro presencial. Nisso, o corpo, instrumento principal no flerte e na conquista da “sensibilidade romântica” tradicional, perde espaço. Ele se torna uma comprovação dos sinais emitidos previamente nas trocas virtuais. Ainda, a falta do corpo retira das relações afetivas a capacidade cognitiva imediata da leitura dos muitos sinais que o corpo pode oferecer, mas que a linguagem verbal na internet não.

Nesse sentido, a linguagem verbal em excesso colabora negativamente para a escolha, pois sobrecarrega a capacidade de fazer juízos instantâneos. Para a autora:

A imaginação da internet solapa a imaginação intuitiva porque não é retrospectiva, mas prospectiva, ou seja, olha para a frente, e por isso se desliga do conhecimento intuitivo, prático e tático do passado. Ademais, dado que depende de uma massa de conhecimentos cognitivos baseados em textos, ela é dominada pelo obscurecimento

verbal, uma prevalência da linguagem que interfere nos processos de reconhecimento visual e corporal (ILLOUZ, 2011, p. 151).

Há ainda a questão do anacronismo entre o encontro verbal com alguém e, só posteriormente, o encontro com o seu corpo físico. Nesse sentido, os fatores que fazem com que, ainda assim, existam encontros de longo prazo proporcionados por essas ferramentas evidenciam o poder de competência afetiva adquirida. Essa é uma vantagem que dá lugar para um mercado que se alimenta de sites, tutoriais e informações de como construir um eu “eficaz” – que não deixa de se expor como um produto à venda – para ter mais sucesso nos aplicativos de relacionamento.

No estudo de Katie Hempenius (2016) realizado com os dados de 10.000 usuários do Tinder de 22 cidades americanas, ela observou a forma como os sujeitos descrevem a si mesmos. Com relação aos interesses, há grande ênfase no gosto pelas atividades ao ar livre, aos prazeres gastronômicos (comida, bebida), atividades culturais como música e cinema e a menção à palavra trabalho. De forma geral, as descrições combinam com uma definição bastante comum do que se espera de uma “vida feliz”, ou positivamente performada, para lembrarmos de Han (2015) e os estudos de Deeb-Swihart et al. (2017).

e o sufocamento da fantasia por outro, o que nos remete à economia psíquica do sujeito do gozo, que se encontra “atolado” no registro do imaginário. Para o autor, são imagens pornográficas, sem distanciamento, que provocam o inferno do igual que segue as leis econômicas. “Diante da enorme quantidade de imagens hipersensíveis, hoje já não é possível fechar os olhos” (HAN, 2017, p. 73).

O que os perfis no Tinder nos tem a dizer?

A fim de dialogar com essas questões teóricas, traremos para a discussão uma seleção composta de dois recortes de perfis do Tinder. A opção pela escolha do perfil se deu em função desse material trazer alguns dos elementos que expusemos na discussão teórica a respeito de como as pessoas se mostram e de certa forma se vendem como produtos desejados nessa rede social. A análise que segue é de natureza qualitativo-interpretativista, apoiando-nos na perspectiva metodológica discursiva em que a proposta de análise se dá na articulação da materialidade linguística (verbal e imagética) com as condições de produção de tais dizeres. Esse olhar busca trazer gestos de interpretação baseados na relação língua e acontecimento, ou seja, da estrutura linguística com o contexto histórico social em que tais dizeres foram produzidos, no caso, uma rede social que funciona via um aplicativo, cujo objetivo é buscar relacionamentos. Ainda que as imagens constituam esse contexto de produção e colaborem na produção de efeitos de sentido, tomamos como base na análise o material textual (seus elementos composicionais) em suas condições específicas de produção e em seus objetivos comunicativos.

Entendemos, em relação ao objetivo principal do texto que constitui o perfil no Tinder, que este seja um texto curto e impactante, já que o perfil em tal rede social apresenta um sujeito (que é membro da rede social) a outros, os quais também fazem parte da mesma rede e que são também usuários do aplicativo. Isso implica um conhecimento dos participantes das potencialidades da ferramenta, do conjunto simbólico que o constitui – tais como emojis, a inserção de fotos entre outros – e o compartilhamento de certos objetivos (a busca de uma companhia, por exemplo) e de sentidos (um relacionamento sem compromisso, por exemplo). Atentando-nos, porém, à visão porosa da linguagem por meio da perspectiva discursiva, ou seja, de que os elementos que a

constituem não são dotados de significados transparentes e totalmente compartilhados, podemos apenas sugerir tais efeitos de sentido a partir das formações discursivas em que os sujeitos estão inseridos, as quais remetem, conseqüentemente, às suas formações sociais, a seu conjunto de valores e comportamentos.

Figura 7 - Recorte 1



Fonte: Captura de tela. Corpus da pesquisa.

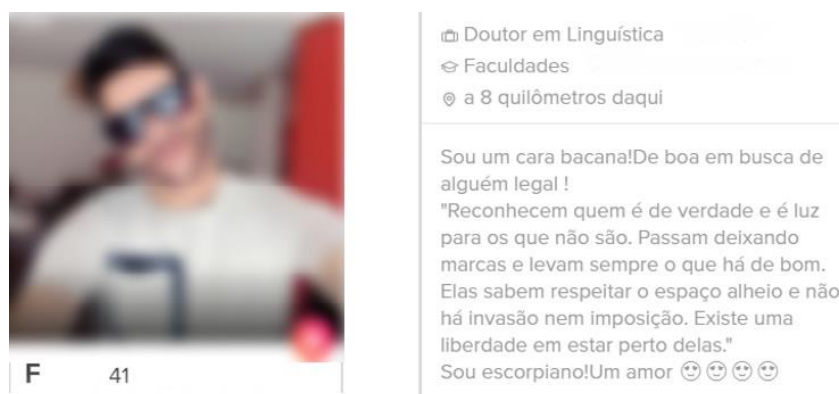
O perfil de T.⁹³ apresenta primeiramente o que/quem ela “deseja” como companhia: alguém “alegre, leve e de bem com a vida”, portanto, levantando características positivadas do candidato, ainda que totalmente “genéricas”. As atividades que se inserem na sequência do perfil são todas ações: bater papo, tomar cerveja, dançar, cozinhar... ou seja, deseja-se alguém para compartilhar o propósito de fazer “coisas”. Só depois o perfil descreve suscitadamente a “aparência”. Vejamos que T. utiliza-se, nesse curto espaço discursivo, dois adjetivos no diminutivo: “baixinha” e “engraçadinha”. Tomando o diminutivo como um recurso linguístico peculiar na língua portuguesa, já que pode sugerir sentidos diversos, tais como afetividade, ironia, casualidade, percebemos

⁹³Ainda que o conteúdo do perfil esteja disponível publicamente, preservamos as identidades dos participantes utilizando as iniciais T. e F. (segundo recorte) para referimo-nos a eles. As imagens que acompanham os perfis também foram distorcidas de modo apenas a ilustrarem os elementos constitutivos do gênero destacado. É importante ressaltar ainda que as próprias escolhas disponibilizadas pelo Tinder referem-se ao perfil do membro participante da comunidade, no caso, heterossexual, masculino e na faixa etária de interesse.

que aqui seu uso pode ratificar a informalidade que a rede social Tinder pretende, colocando em destaque essa casualidade da relação, esse não comprometimento, essa característica “lúdica” das relações que ali se delineiam. Busca-se “passar o tempo” com alguém “legal”, fazendo coisas até certo ponto banais, mas esse alguém idealizado, porém que deve estar disponível, é um sujeito como você: portanto, não se busca a diferença, o desafio do outro não conhecido, mas a identidade concebida a partir do idem (igual), com quem você compartilha o “mesmo”. Num movimento de intertextualidade, T. “brinca” dizendo que não é a engraçadinha do Nelson (informalidade novamente para se referir ao dramaturgo Nelson Rodrigues), mas que revela, como gesto de interpretação possível, certo “verniz” da candidata, sugerindo – como apontamos no estudo anteriormente – certo “preparo”, uma habilidade a mais para competir com sucesso na busca por algum relacionamento, como aponta (ILLOUZ, 2011), já que é alguém que tem um certo conhecimento cultural e literário. Além disso, ser psicóloga agrega um “plus” a seu conjunto de habilidades: uma formação de nível superior.

De certa forma, T. exemplifica a natureza do que chamamos aqui de sujeito do gozo, aquele que está pronto para obter “prazeres”, numa relação em que o outro é objetificado para que o eu obtenha um “gozo” por meio desse outro; no entanto, o eu é também apresentado como um objeto, um produto à venda, ambos se disponibilizando para a materialização de uma fantasia.

Figura 8 - Recorte 2



Fonte: Captura de tela. Corpus da pesquisa.

Nesse segundo recorte, F. se apresenta em seu perfil como “doutor”, título que lhe confere aparentemente “expertise” e vantagem (intelectual?) em relação a outros candidatos a um relacionamento. Na sequência, uma cadeia de significantes para enaltecer suas características positivas: “cara bacana”, “de boa”, que procura alguém “legal”, ou seja, novamente pressupõe-se um outro que tenha tal conjunto de excelência para se enquadrar ao produto desejado por esse “euperfeito”. Aqui, no entanto, F. faz uso de uma citação de autoria outra para se apresentar, uma vez que o texto encontra-se contido em aspas⁹⁴. Dessa forma, as palavras de um outro foram aqui utilizadas para fazer uma breve “narrativa-apresentação” sobre si, em que F. se reconhece como “quem é verdade e é luz para os que não são”, o que sugere um discurso que se fundamenta num certa noção de verdade única, ou, ao nosso ver, uma vontade de verdade (FOUCAULT, 2002) sobre si e sobre o outro que nos aparece bastante fixa e estabilizada nos discursos religiosos.

F. continua a delinear o perfil desejado e que parece corresponder a si mesmo, numa relação aparentemente especular em que o outro é ele mesmo: alguém que é especial (pois deixa “marcas”) e que carrega só o que “há de bom”, respeitando o “espaço alheio”, a “liberdade”, novamente indicando uma cadeia de significantes positivizados. No entanto, com o uso da indeterminação do sujeito, que traz a marca da terceira pessoal do plural (reconhecem, passam, levam, sabem) projeta esse sujeito – ao mesmo tempo que o inclui, já que ele cria sua narrativa por intermédio dessa citação – para um “fora” do discurso, numa tentativa talvez de impessoalidade ou até mesmo de “erudição”, já que ele usa a palavra do outro para expressar aquilo que pensa ou que quer que os outros pensem dele, numa busca de aprovação. Finalmente, retorna para o registro da informalidade, próprio da rede em que “fala”, e se revela, numa referência à astrologia ou horóscopo, ser um “escorpiano”, como se a palavra fosse conteúdo de toda uma sequência de atributos impossíveis de serem nomeados por uma questão do espaço breve que lhe cabe no perfil. Dessa forma, temos um produto a ser vendido e consumido, dentro dessas

⁹⁴ Numa busca pela internet do enunciado usado por F., chegamos ao site *Mensagens Angels*, acessível em <<https://www.mensagensangels.com.br/mensagens-de-amizade/almas-bonitas.html>>, o qual apresenta mensagens prontas de diferentes naturezas: amor, amizade, aniversário ou pensamentos do dia, divididas em subcategorias temáticas, e que apresenta mensagem idêntica à utilizada por F., o que pode sugerir que tenha sido de lá retirada. No entanto, a convergência de mídias e sua disseminação em rede não nos garante essa “origem”.

propriedades que lhe são características e, de certa forma, “cobiçadas”, mas que não implica “compromisso” entre os sujeitos-objetos.

Considerações finais

Hoje, pensando no sujeito dito pós-moderno, percebemos que há diferentes formas de se estabelecer laços (ou não) que se concretizam pelas relações em rede em que os “sujeitos-máquinas” (sujeito, tecnologias e objetos) se agenciam. Sujeito do desejo ou do gozo, pronto para ser usado e usar? Como diria Haraway (2009), somos um misto de humano/máquina, em que o sujeito se faz juntamente com as tecnologias e com o que elas proporcionam em termos de novas formas de se relacionar. Tais formas de ser sujeito extrapolam as bordas do sujeito normatizado, neurótico e narcísico, fazendo com que, muitas vezes, ele componha suas identificações – ou afinidades, para usar um termo também de Haraway (2009) – de forma não mais verticalizada ou não somente verticalizada, vivendo sua subjetividade e/ou sintomas patológicos como os aqui descritos, que o colocam, muitas vezes, numa posição de objeto. No entanto, como nos propõe Han (2015, 2017), as novas formas de expressão de ser sujeito são permeadas por uma positividade que deixa de lado uma negatividade essencial (a falta) e o espaço para a diferença nas relações humanas. Na falta da alteridade, fica a mesmice, um outro sempre igual, transformando tanto as relações em mercadorias como o próprio advento de ser sujeito.

É possível observar essa positividade também na perspectiva de Illouz (2011) ao descrever a disseminação de uma cultura terapêutica, a qual é descrita como uma forma de trabalhar as relações para torná-las melhores e mais positivas, num viés muito próximo ao do mercado. Nesse sentido, funde-se também o tipo de comportamento que se espera no âmbito público e privado, uma vez que a negatividade da vida privada, que está presente no eros e na cupidez exposta por Han (2017), caminha para a positividade das descrições verbais que antecedem a corporalidade dos relacionamentos digitais.

Esses princípios foram observados nas análises dos perfis. Percebemos que os usuários do Tinder trazem marcas das subjetividades que se constroem na atualidade e que estão conectadas aos dispositivos tecnológicos com os quais o sujeito se constitui em rede. Assim, o aplicativo oferece certas possibilidades de formatar seu modo de ser sujeito no

mundo e de apresentar uma versão melhorada de si naquele ambiente, oferecendo-se como produto de consumo – um candidato a relacionamento. Dessa forma, nessa rede social, o sujeito se projeta, de certa forma, como um “espetáculo” a ser assistido e consumido pelo outro, expondo-se como um potencial candidato a relacionamento. O sujeito se prepara no breve *script* que lhe é oferecido pelo aplicativo para ser um sujeito sem falta, sem falha e que promete, como um produto, bom desempenho.

Se o domínio da linguagem afetiva pode, por um lado, favorecer o sujeito a se apresentar eficientemente e se relacionar na sociedade capitalista, por outro lado, resta saber em que medida esse sujeito pode encontrar autenticidade nas relações sem recorrer a uma lógica *prêt-à-porter*, a qual implica não viver seu desejo e buscar satisfazer as demandas infinitas que o capitalismo lhe acena como possibilidades reais, sendo e também perseguindo um outro objetificado e idealizado nos aplicativos de relacionamento. Nessa perspectiva, o registro do imaginário, regido pelo especular e pela imagem, se sobressai ao ponto de ser difícil lidar com a diferença, instaurando “o inferno do igual”, como aponta Han (2017).

Referências

ALBURY, K.; BURGESS, J.; LIGHT, B.; RACE, K.; WILKEN, R. Data cultures of mobile dating and hook-up apps: emerging issues for critical social Science research. **Big Data & Society**, jul-dez. 2017, p. 1-11.

ANDRADE, E. R.; AMARANTE, M. F. O sujeito *prêt-à-porter*: consumo e construção de subjetividades na contemporaneidade. **Agália**, Santiago de Compostela, n. 112, p. 73-98, 2015.

CASSITA, D. Está solteiro? Não vai ser o Tinder que vai garantir uma transa para você. **Tecnomundo**. 26 mai. 2018. Disponível em: <<https://bit.ly/37Mxmuj>>. Acesso em: 25 jan. 2018.

DEEB-SWIHART, J., POLACK, C., GILBERT, E. & ESSA, I. Selfie-presentation in everyday life: a large-scale characterization of selfie contexts on Instagram. In: INTERNATIONAL AAAI CONFERENCE ON WEB AND SOCIAL MEDIA (ICWSM 2017), 11, 2017, Atlanta. **Anais...** Georgia Institute of Technology, Atlanta, 2017. p. 42-51. Disponível em: <<https://bit.ly/2DsNJy8>>. Acesso em: 25 jan. 2018.

DUFOUR, D.-R. **A arte de reduzir as cabeças**. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2005.

FAUSTO NETO, A. Miatização, prática social: prática de sentido. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM COMUNICAÇÃO (COMPÓS), 15, 2006, Bauru/SP. **Anais eletrônicos**. Bauru, SP, 2006. CD-ROM.

FOMO. **Oxford Living Dictionaries**. Disponível em: <<https://bit.ly/2rygg2Q>>. Acesso em: 10 nov. 2017.

FOUCAULT, M. **A Ordem do Discurso**. 8. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

FOUCAULT, M. **História da Sexualidade**. v. 1. Rio de Janeiro, Edições Graal, 1988.

FREUD, S. O ego e o superego. In: **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**, vol. XIX. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

HAN, B. C. **Agonia do Eros**. Petrópolis: Vozes, 2017.

HAN, B. C. **Sociedade do Cansaço**. Petrópolis: Vozes, 2015.

HARAWAY, D. J. Manifesto ciborgue. In: SILVA, T. T. (Org.). **Antropologia do ciborgue**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

HEMPENIUS, K. **What do people mention in their Tinder profiles?** 2016. Disponível em: <<https://bit.ly/2qWfb4J>>. Acesso em 25 jan. 2019.

HOOTSUITE. **The global state of digital in 2018: from Argentina to Zambia**. Disponível em: <<https://bit.ly/37VU2bM>>. Acesso em: 04 fev. 2019.

ILLOUZ, E. **O amor nos tempos do capitalismo**. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

LEBRUN, J. P. **Um mundo sem limite**. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2004.

LIPOVETSKY, G. **O império do efêmero**. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

MATCH GROUP LATAM. **Estudos dos solteiros**. 2018. Disponível em: <<http://www.estudodossolteiros.com.br/>>. Acesso em: 29 ago. 2018.

MELMAN, C. **O homem sem gravidade**. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2003.

NASIO, J. D. **Lições sobre os 7 conceitos cruciais da psicanálise**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1997.

SGORLA, F. Discutindo o processo de mediatização. **Revista Mediação**, Belo Horizonte, v. 9, n. 8, jan/jun de 2009. Disponível em: <<https://bit.ly/2pYRSqv>>. Acesso em: 15 fev. 2018.

SIBILIA, P. **O show do eu**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2016.

ŽIŽEK, S. **Eles não sabem o que fazem: o sublime objeto da ideologia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1992.

Revista Mídia e Cotidiano
Artigo Seção Livre
Volume 13, Número 3, dezembro de 2019
Submetido em: 29/09/2019
Aprovado em: 27/11/2019

A credibilidade jornalística como crítica à “cultura da desinformação”: uma contribuição ao debate sobre *fake news*

Journalistic credibility as a critique of the “culture of disinformation”: a contribution to the fake news debate

Leonel de Azevedo AGUIAR⁹⁵
Luciana Alcantara ROXO⁹⁶

Resumo

As tecnologias de informação e comunicação criaram as condições de possibilidade para que o cidadão se torne potencial produtor e emissor de conteúdo. As principais características das mídias contemporâneas – ausência da intermediação da indústria jornalística, interatividade e hipervelocidade de propagação – promovem o engajamento da audiência participativa e resulta em um contexto de profundas mudanças para o campo jornalístico. Uma consequência dessas mudanças, que acontecem das rotinas de produção de informação à distribuição das notícias, é o surgimento de uma “cultura da desinformação” estimulada por uma narrativa de desqualificação do jornalismo. Diante deste cenário, o objetivo deste artigo é contribuir para o debate sobre a importância da credibilidade jornalística como instrumento crítico de combate à desinformação através de uma revisão teórica sobre as questões que envolvem o tema. Para enriquecer e ilustrar a reflexão teórica, proposta principal do artigo, também apresentamos uma pesquisa inédita da percepção da audiência sobre o jornalismo contemporâneo.

Palavras-chave: Jornalismo em rede; teorias do jornalismo; audiência participativa; desinformação; credibilidade jornalística.

Abstract

Information and communication technologies have created the conditions of possibility for the citizen to become a potential producer and emitter of content. The main characteristics of contemporary media – absence of media industry intermediation,

⁹⁵ Diretor do Departamento de Comunicação e professor do Programa de Pós-graduação em Comunicação da PUC-Rio. Doutor e Mestre em Comunicação (UFRJ). Jornalista diplomado (UFF). Coordenador do Grupo de Pesquisa Teorias do Jornalismo e Experiências Profissionais (PUC-Rio/CNPq). E-mail: laaguiar@uol.com.br

⁹⁶ Doutoranda em Comunicação Social pelo Programa de Pós-Graduação do Departamento de Comunicação da PUC do Rio de Janeiro. Docente de graduação e Pós-graduação do Centro Universitário Unicarioca. Grupo de Pesquisa Teorias do Jornalismo e Experiências Profissionais (PUC-Rio/CNPq). E-mail: luciana_roxo@hotmail.com

interactivity and propagation hyper-speed – promote participatory audience engagement and result in a context of profound changes for the journalistic field. One consequence of these changes, which take place from information production to news distribution routines, is the emergence of a “culture of disinformation,” spurred by a disqualification narrative of journalism. Given this scenario, the aim of this article is to contribute to the debate on the importance of journalistic credibility as a critical instrument to combat misinformation through a theoretical review of the issues surrounding the topic. To enrich and illustrate the theoretical reflection, the main proposal of the article, we also present an unprecedented research on the perception of the audience about contemporary journalism.

Key words: Network Journalism; journalism theories; active audience; misinformation; journalistic credibility.

Introdução

No dia 1º de janeiro de 2019, Jair Messias Bolsonaro foi empossado presidente do Brasil após ter sido eleito no dia 28 de outubro de 2018, segundo turno das eleições brasileiras. Durante a posse, os apoiadores do presidente eleito gritaram “WhatsApp” e “Facebook” diante de jornalistas profissionais que faziam a cobertura do evento. O episódio, noticiado por diversos veículos de comunicação⁹⁷, é um reflexo da nova dinâmica informacional da sociedade em rede (CASTELLS, 2009). Portanto, as palavras gritadas pelos apoiadores do presidente, em direção aos jornalistas ali presentes, buscavam demonstrar uma preferência pelas mídias sociais contemporâneas como fontes de informação com uma narrativa credível ao jornalismo produzido pelas empresas jornalísticas.

Com a popularização das mídias sociais, muitas mudanças aconteceram (e ainda estão em curso) no campo jornalístico: desde a crise do modelo de negócio comercial, passando pelo *modus operandi* da produção jornalística, pela relação entre o corpus jornalístico e a audiência, e, até mesmo, no que diz respeito às funções do jornalismo na sociedade em rede (AGUIAR;BARSOTTI, 2014; AGUIAR;RODRIGUES, 2015; AMORIM, 2012; BARSOTTI, 2014a, 2018a e 2018b;

⁹⁷Reportagem “Apoiadores gritam contra a imprensa e expressam esperança em Bolsonaro”, Disponível em: <<https://veja.abril.com.br/politica/apoiadores-gritam-contra-a-imprensa-e-expressam-esperanca-em-bolsonaro/>>. Acesso em: 11 jan. 2019.

BIANCO, 2004; BRUNS, 2005 e 2008; HEINRICH, 2011; MASIP, 2016; PRIMO, 2011; PRIMO; TRASEL, 2006; QUIROGA, 2012; SIGNATES, 2012; SILVA, 2012).

Em paralelo a essas transformações, há o surgimento da cultura da desinformação promovida pela ausência da intermediação da indústria jornalística nestas novas plataformas que permite que qualquer indivíduo seja capaz de produzir, veicular e propagar informações que circulam em rede numa velocidade jamais vista. Diante desta ausência de filtro, as mídias sociais se transformaram em ambientes com todo o tipo de conteúdo: notícias jornalísticas, opiniões, conteúdos pessoais e, também, informações falsas, popularmente conhecidas como *fake news*.

A produção e veiculação de informações falsas atendem a diversos objetivos, desde promover audiência para páginas (*sites, blogs, perfis em mídias sociais*) através de temáticas sensacionalistas, até mesmo servir como estratégia política para mobilização da opinião pública. Segundo reportagem da BBC Brasil⁹⁸, na semana do *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff, em abril de 2016, três das cinco notícias mais compartilhadas no *Facebook* eram falsas. Um estudo realizado por pesquisadores do MIT (*Massachusetts Institute of Technology*) revelou que há 70% maior de chance de uma informação falsa ser compartilhada do que uma informação verdadeira⁹⁹. Para chegar a esta conclusão, os pesquisadores analisaram 126 mil notícias que circularam no *Twitter* no período entre 2006 e 2017. Os pesquisadores comprovaram, também, que as informações políticas possuíam maior poder de propagação.

A cultura da desinformação é a essência da era da pós-verdade (KAKUTANI, 2018) pautada em crenças e informações falsas. Para o pesquisador americano AvivOvadya¹⁰⁰, da *Tow Center* para Jornalismo Digital da Universidade de Columbia, a

⁹⁸ Reportagem “Na semana do impeachment, 3 das 5 notícias mais compartilhadas no *Facebook* são falsas”. Publicada no site BBC Brasil em 17/04/2016. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/noticias/2016/04/160417_noticias_falsas_redes_brasil_fd>. Acesso em 14 set. 2019.

⁹⁹ Reportagem “Fakenews apelam e viralizam mais do que notícias reais, mostra estudo”. Publicada em 08 mar. 2018 pela Folha de SP. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/poder/2018/03/fake-news-apelam-e-viralizam-mais-do-que-noticias-reais-mostra-estudo.shtml>>. Acesso em: 14 de set. 2019.

¹⁰⁰ Reportagem “Deepfakes são ameaça no horizonte, mas ainda não são arma para eleições, diz especialistas”. Publicada em 16 out. 2018 pela Agência Pública. Disponível em:

associação da cultura da desinformação à tecnologia (*deepfakes*¹⁰¹) estaria nos levando ao *Infocalypse* (apocalipse da informação), ou seja, uma civilização que não será mais capaz de distinguir entre a verdade e a mentira, cenário este que trará danos sérios à democracia.

Diante dos impactos que a cultura da desinformação já tem provocado no mundo e deste prognóstico sombrio da “morte da verdade”, organizações governamentais e civis de todo o mundo tem se mobilizado na tentativa de reverter este quadro extremamente prejudicial à democracia. E qual seria o papel do jornalismo profissional diante deste contexto, inclusive sendo este um dos alvos da desinformação?

O objetivo deste artigo é contribuir para o debate teórico sobre as transformações do campo jornalístico em decorrência das contemporâneas tecnologias da informação e da comunicação e sobre a importância da credibilidade jornalística enquanto instrumento crítico para o combate à “cultura da desinformação” e à produção de *fake news*. Uma revisão da literatura aponta que o jornalismo informativo trilhou os mesmos caminhos da democracia na Modernidade e na Contemporaneidade. A História demonstra que governos autoritários sempre foram marcados pelo cerceamento da imprensa como estratégia para extinguir a liberdade e impedir a circulação das informações entre os cidadãos. Democracias estáveis costumam não questionar a importância do jornalismo, como se houvesse um contrato implícito de credibilidade entre os envolvidos no fazer jornalístico e a sociedade (KOVACH; ROSENSTIEL, 2003). Entretanto, neste cenário que se apresenta, de crescimento da desinformação e de tentativa de desqualificação do jornalismo, entendemos que é fundamental refletir sobre a sua importância e, em especial, sobre as percepções e expectativas das suas funções na sociedade.

Como metodologia de trabalho, realizamos um estudo bibliográfico sobre o tema e uma pesquisa com 210 pessoas para identificar suas percepções e expectativas sobre o jornalismo profissional e a nova dinâmica de circulação das informações na

<<https://apublica.org/2018/10/deep-fakes-sao-ameaca-no-horizonte-mas-ainda-nao-sao-arma-para-eleicoes-diz-especialista/>>. Acesso em 14 set. 2019.

¹⁰¹O termo *deepfake*, um desdobramento dos termos “*deeplearning*” e “*fake*”, é usado para se referir à produção de vídeos falsos que se dá por meio de coleta de dados de um rosto humano, de fotos e de vídeos reais. A similaridade desses vídeos com o real é tão perfeita que, a olho nu, não é possível identificar a manipulação e a falsidade das imagens.

contemporaneidade. A pesquisa, com perguntas fechadas e abertas, foi realizada através da plataforma *surveymonkey* durante o mês de julho de 2019.

Jornalismo em rede, propagabilidade e interesse do público

Entre as principais mudanças ocorridas no campo jornalístico na sociedade em rede (CASTELLS, 2009), podemos destacar, em primeiro lugar, a ampliação da produção de conteúdo amador possibilitada pelos dispositivos móveis (*smartphones*) que registram e editam imagens (fotos e vídeos) com qualidade similar aos equipamentos profissionais. Além disso, os aparelhos possuem conexão de internet móvel¹⁰² que permitem que os produtores amadores veiculem seus conteúdos de forma instantânea nas mídias sociais *online*.

Apesar da prática do jornalismo amador sempre ter coexistido com a prática jornalística profissional, estamos diante de um crescimento exponencial de conteúdos sendo gerados e veiculados sem qualquer filtro ou intermediação de mídias jornalísticas. Com um celular em mãos, qualquer pessoa se torna um produtor e um propagador de notícias, seja dentro de sua rede social privada (conexões e contatos das plataformas interativas), seja de forma pública (AGUIAR; BARSOTTI, 2014).

Conceitualmente, as mídias sociais *online* foram criadas com o intuito de promover a interação social à distância, em formato síncrono e assíncrono e em rede, o que se denominou chamar de conversação em rede (RECUERO, 2011). Com a sua evolução, as plataformas interativas foram ganhando espaço e se tornaram muito mais do que ambientes para a prática da sociabilidade. Passaram a se tornar ambientes para veiculação e propagação de informações associadas às características das interações sociais: confiança, intimidade, proximidade, etc. Neste sentido, as mídias sociais *online* trouxeram uma inovação na forma de emissão e circulação das informações sustentada em dois pilares que se complementam.

¹⁰² Segundo dados da Associação Brasileira de Telecomunicações (Telebrasil), 6 milhões de novos celulares com a tecnologia de internet móvel 4G foram ativados no primeiro trimestre de 2019. No período de um ano (de março de 2018 a março de 2019), 25,5 milhões de novos chips 4G foram ativados no país, representando um aumento de 23%. Ainda segundo dados da Telebrasil, a tecnologia 4G de internet móvel está disponível a 95,7% da população brasileira. Fonte: Agência Brasil, 01 de mai. 2019. Disponível em: <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2019-05/tecnologia-4g-esta-disponivel-mais-de-95-dos-brasileiros>>. Acesso em: 19 de ago. 2019.

O primeiro pilar é a possibilidade de se produzir e veicular uma informação sem a mediação de uma empresa de comunicação. As mídias sociais, associadas aos dispositivos tecnológicos portáteis, transformaram pessoas comuns em indivíduos midiáticos capazes de gerar e veicular informações. Os indivíduos deixaram de serem consumidores de conteúdo e se tornaram produtores. Alguns participam principalmente com foco em seu uso pessoal, enquanto outros participam mais fortemente na produção de conteúdos comunais (BRUNS, 2008, p.23).

Seja no que diz respeito à circulação de opiniões ou de informações, as novas mídias aparecem como espaços potenciais de democratização da comunicação, uma vez que, com a liberação da emissão, permitem o acesso de novos agentes tanto à esfera da visibilidade pública quanto à esfera do debate público, que estão intrinsecamente conectadas. Essa maior pluralidade faz com que mais visões de mundo circulem nas sociedades, diminuindo a concentração do poder de influência que os meios de comunicação de massa historicamente tiveram sobre a opinião pública. (MEDEIROS; LÓRDELO, 2012, p.45)

Os conteúdos produzidos e veiculados através das mídias sociais *online* têm conquistado cada vez mais protagonismo no fluxo das informações da sociedade em rede e competido com a narrativa jornalística profissional, graças aos recursos de alcance e visibilidade oferecidos pelas novas plataformas (CEZAR, 2014).

A proposição sobre o jornalismo nas redes sociais é a de iluminar o que chamamos de narrativa paralela, a coexistência do jornalismo e das notícias com o discurso informacional social comum; neste caso, o discurso comum da narrativa paralela é aquele que não tem o status de notícia, não é produzido sob o pretexto de noticiar, nem é produzido por meios de comunicação ou jornalistas. Mas, paralelo não é secundário, nem caracteriza medida de peso em comparações. A perspectiva de convivência do jornalismo e a narrativa paralela englobam a circulação tautocrônica, quando o tempo gasto para uma informação chegar a um ponto é o mesmo tempo, independente de seu ponto de partida. (...). O jornalismo hoje deixou de ser a única porta da casa das informações, essas passam por janelas e outras arestas bem menores e não imaginadas em outro contexto (CEZAR, 2014, p.102-103).

O segundo pilar das mídias sociais *online* é a possibilidade de interatividade e engajamento da audiência. Este poder oferecido à audiência através dos recursos tecnológicos das plataformas resulta na propagação das informações nas redes

associativas (RECUERO; ZAGO, 2011) da audiência com uma autonomia e velocidade nunca vistas na história das mídias.

Como essas redes são mais associativas, há um menor custo nas conexões. Além disso, a permanência dessas conexões faz com que mais gente tenha acesso à informação, pois há naturalmente mais caminhos por onde a informação pode circular. Também há um custo muito menor em repassar e coletar informações. Assim, a informação coletada ou construída por um ator pode rapidamente impactar e circular no grupo como um todo. Como essas ferramentas permitem a permanência das informações, as conexões funcionam como vias de circulação, uma vez que, enviada uma mensagem para a rede, todos receberão quando se conectarem, pois, a mesma ficará armazenada. Assim, mensagens construídas por quaisquer nós da rede podem ter impactos massivos (RECUERO; ZAGO, 2011, p.54).

Kleinberg e Easley (2010) denominam de “cascata” este processo de propagação das informações e influência das conexões (nós da rede) pela audiência, que pode se tornar uma “epidemia” quando a informação consegue gerar um comportamento de massa na sua difusão e impactar a decisão de diversos indivíduos. Para Antoun (2004), a circulação de informações decorrente do envolvimento dos participantes faz com que as mídias sociais online constituam e consumam capital social na medida em que o produzem através de ações de cooperação e competição. Recuero e Zago (2011) também citam o acesso à informação como uma das formas do capital social neste novo contexto.

O capital social tem diferentes formas (Coleman, 1988; Bertolini e Bravo, 2004). Dentre essas formas, uma das mais comuns apontadas pela literatura é o acesso à informação. A estrutura das redes sociais altera e influencia a circulação de informações. Por exemplo, Granovetter (1973 e 1983), em seu já conhecido estudo, mostrou a importância dos laços sociais fracos para a circulação de informações nas redes sociais. Ele defende que, quanto maior a quantidade de laços fracos de alguém, maiores as chances de se receber informações diversificadas que podem representar oportunidades. O capital social relacionado à circulação de informações está também conectado com as formas através das quais essa informação se difunde nas redes e, portanto, com as ações dos indivíduos que podem repassar determinadas informações e outras não. Assim, a informação em si não é o valor, mas o acesso à mesma e o seu conteúdo o são. (RECUERO; ZAGO, 2011, p.62)

Portanto, a prática de produção e veiculação de conteúdo amador vai ao encontro à cultura da conversação em rede, convergente e interativa trazida pelas mídias sociais *online*, onde as trocas informacionais saíram do espaço privado e ganharam as plataformas conectadas que possuem grande poder de propagabilidade¹⁰³ dos conteúdos. Todos se tornaram agentes em potencial do processo informacional contemporâneo, seja produzindo conteúdo, seja interagindo com as publicações disponíveis nas redes, “curtindo”, comentando ou compartilhando (ALVES, 2006; JENKINS, 2006; JENKINS;GREEN; FORD, 2014; LEMOS, 2013; PRIMO, 2006, 2011 e 2013; PRIMO;TRASEL, 2006; RECUERO, 2011 e 2012).

A produção amadora de conteúdo não é uma invenção do mundo digital; jornais comunitários (escolas, clubes, associações de bairro etc.), por exemplo, sempre existiram com a finalidade de reportar informações de interesse restrito e localizadas a um público segmentado e direcionado. Desta forma, o que a tecnologia digital traz de inovação para a prática de produção de conteúdo amadora é, em primeiro lugar, a visibilidade e o alcance que ela oferece a essas informações, até então restritas a um público menor. Em segundo, a facilidade, a multiplicidade e a instantaneidade de captação, produção e veiculação desses conteúdos que têm impactado diretamente o campo jornalístico do século XXI.

O público constituído em rede e altamente participativo (BOYD;ELLISON, 2007) tem reflexo direto na produção jornalística profissional que também passa a acontecer em rede, pois sofre interferência de diversos elementos – jornalistas, fontes, produtores e audiência. Este novo fazer jornalístico inserido neste novo modelo informacional dinâmico, convergente, colaborativo, interativo e capilarizado é denominado jornalismo em rede (BARDOEL; DEUZE, 2001; BARSOTTI, 2018a; HEINRICH, 2011; LEMOS, 2009; MEDEIROS; LÔRDELO, 2012; RUSSELL, 2011).

Para Heinrich (2011), ele [jornalismo em rede] implica enxergar as organizações jornalísticas como nós de uma complexa rede da qual participam também cidadãos comuns, as fontes, os jornalistas

103 Barsotti (2018a) considera o paradigma da propagabilidade trazido pelas mídias sociais como um novo valor notícia.

independentes, blogueiros e qualquer outro ator. Nela, todos têm a possibilidade de conectar-se potencialmente uns com os outros e produzir e trocar informações em múltiplos sentidos. Embora alguns possam ter mais importância que outros, eles compartilham a mesma esfera de troca de informações. (BARSOTTI, 2018a, p.144)

O conceito de jornalismo em rede considera não apenas os produtos jornalísticos, mas também todos os processos e interações a que estes passam a estar relacionados como numa “rede entrelaçada” (BARSOTTI, 2018a, p.144). Os impactos da coexistência do jornalismo profissional com a produção e circulação do conteúdo amador nas redes (jornalismo amador, jornalismo cidadão, cidadão mídia) vão além das plataformas interativas digitais; desta forma, o conceito de jornalismo em rede elimina a oposição e a separação entre os meios digitais e analógicos (BARSOTTI, 2018a).

As informações que circulam nas redes passaram a ser mais um elemento nas reuniões de pauta das redações dos jornais impressos e dos telejornais. Não existe mais o monopólio dos veículos de comunicação no que tange à definição, seleção e propagação das notícias. Os jornalistas profissionais passam de *gatekeepers* para *gatewatchers*.

O fato é que a ação de *gatekeeping* é apenas uma das faces de um processo complexo e não dá conta de explicar as demais funções que estão reconfigurando o papel do jornalista na internet. Tampouco o conceito de *gatewatching* por si só. Seria reducionista imaginar que cabe a esse jornalista ser um mero observador e facilitador do acesso à informação na web. Embora o seja também. Ou seja, o *gatewatching* se superpõe ao *gatekeeping*. Sustentamos, entretanto, que as duas teorias juntas não abarcam todas as funções do jornalista na web, pois ele também exerce o papel de mediador entre as notícias e seu público.(AGUIAR; BARSOTTI, 2012, p.16)

A estética informacional também mudou. Diante da instantaneidade e da sensação de proximidade que os conteúdos amadores produzem na audiência, há uma expectativa de que as notícias reproduzam os acontecimentos de forma mais realística possível; as notícias envelhecem com muita rapidez e a audiência não quer mais saber da informação do dia anterior, mas, sim, da “de agora”.

Para atender a essa expectativa da audiência, os veículos de comunicação passaram a se apropriar das produções amadoras para complementar seus conteúdos jornalísticos. Esta prática, além de atender aos anseios da audiência, amplia a

potencialidade da proximidade geográfica das notícias e minimiza os impactos da crise de negócio das empresas jornalísticas com quadros reduzidos de profissionais e da sobrecarga de trabalho das equipes que precisam realizar produções para multiplataformas com formatos, dinâmicas e prazos de publicações diferentes (ANDRADE, 2018; AGUIAR; BARSOTTI, 2014; BARSOTTI, 2018a; BRUNS, 2005 e 2014; JORGE, 2012; SODRÉ, 2012).

A cultura da interação, da conexão e da convergência (JENKINS, 2006; JENKINS; GREEN; FORD, 2014; PRIMO, 2013) fez surgir uma audiência jornalística participativa que interage com os portais de notícias e opina sobre os conteúdos publicados. A produção jornalística não se encerra mais no momento da publicação da matéria. A interação da audiência participativa faz com que os comentários também façam parte do conteúdo, não sendo mais possível identificar a fronteira entre a produção e a leitura (PRIMO; TRASEL, 2006, p. 50). No momento em que os leitores publicam seus comentários sobre as matérias jornalísticas, eles também se tornam colaboradores e produtores de conteúdo (AGUIAR; BARSOTTI, 2014; BRUNS, 2005).

As ferramentas computacionais associadas à Internet também trouxeram outra realidade para os veículos de comunicação e seus editores: o monitoramento da audiência. Num cenário de comunicação “eu-cêntrica”¹⁰⁴ (ALVES, 2006) e com oferta de múltiplos conteúdos, em sua grande parte gratuita, a audiência se torna cada vez mais dispersa e fugaz. O grande desafio dos portais e páginas da Internet é atrair a atenção da audiência, isto é, “gerar tráfego” para sua publicação num ambiente onde a dinâmica de consumo das informações se renova na mesma velocidade em que elas circulam nas redes (ALVES, 2006; BARSOTTI, 2014a e 2018a).

É por links compartilhados nas redes sociais e encontrados nos mecanismos de busca que a maioria da população se informa. *Google* e *Facebook* respondem, respectivamente, por 38% e 43% dos acessos aos 400 maiores sites de notícias do mundo. Em janeiro de 2018, a proporção entre as empresas se inverteu diante da mudança de algoritmo do *Facebook*, que passou a priorizar publicações de amigos e a reduzir o alcance das notícias. Somente uma pequena parcela de

¹⁰⁴ Alves (2006, p.96-97) denomina de comunicação “eu-cêntrica” a transferência de controle do emissor para o receptor, baseada nas decisões individuais diante da variedade de opções que a internet oferece. Na lógica criada pela internet, o receptor só consome o que ele escolhe de acordo com os seus interesses, na hora e no local definidos por ele.

usuários ainda segue o caminho de leitura a partir do “cardápio” de notícias ofertado pelos jornalistas nas *homes* (BARSOTTI, 2018a, p.143).

Graças às ferramentas de medição disponíveis nas plataformas, a busca incessante e acirrada pela audiência é medida através de métricas, tais como cliques, visualizações, acessos, curtidas, compartilhamentos e comentários, conforme o paradigma de propagabilidade de Jenkins, Green e Ford (2014). Neste sentido, há um grande risco do jornalismo em rede se submeter somente aos interesses do público (audiência) e se distanciar do interesse público (MASIP, 2016) provocando danos à reputação e à credibilidade jornalística neste cenário de desinformação e desqualificação do jornalismo profissional.

Masip (2016) faz uma crítica ao que ele denomina de “perspectiva dos produtores de jornalismo”, isto é, uma preocupação exacerbada com as ferramentas de interatividade e com os resultados das métricas em detrimento ao que a audiência tem a dizer, ou seja, as percepções e as expectativas do público em relação às funções do jornalismo na sociedade.

Num cenário de desqualificação do jornalismo profissional e audiência ativa, conhecer as percepções e as expectativas do público é fundamental para a sobrevivência da reputação e da credibilidade jornalística. Lisboa e Benetti (2017) compartilham o mesmo ponto de vista ao observarem que a audiência sempre foi medida por números do IVC e, agora, por indicadores de engajamento nas redes, mas que esses resultados não servem como medidores de confiabilidade e credibilidade.

Credibilidade constituída e credibilidade percebida

Durante muito tempo, a credibilidade foi vista como algo indissociável do jornalismo profissional. O modelo jornalístico praticado pelo jornalismo profissional e pela indústria da comunicação tem suas raízes no século XIX, surgimento da *pennypress* que traz uma nova função para os jornais: fornecer informação. Este novo paradigma jornalístico promoveu a vinculação de valores à atividade jornalística que até hoje são identificados com o jornalismo “profissional e de qualidade” (SCHUDSON, 2010; TRAQUINA, 2012).

Condizente com a ideologia positivista que predominava na época, a informação jornalística passa a ser pautada na busca da verdade e na transcrição objetiva e imparcial. Os jornais passam a ter a função de reproduzir a realidade através da produção de notícias e não mais fornecer opiniões. É neste momento que surge o pacto de credibilidade entre a imprensa e a sociedade, dando à primeira o direito moral de narrar a realidade. Portanto, o paradigma jornalístico da imparcialidade, da objetividade e da representação factual da verdade definiu princípios para a prática jornalística e um formato para a produção do conteúdo que são ensinados pelas universidades, reproduzidos pelos profissionais da área e reconhecidos pela sociedade como garantias de um jornalismo isento e de qualidade (AGUIAR, 2007; PAIVA;SODRÉ, 2011; TRAQUINA, 2012).

Entretanto, esta autoridade e credibilidade das empresas de comunicação e do jornalismo profissional passam a ser questionadas no momento em que perdem a exclusividade na produção e veiculação das informações em grande escala.

A resposta simplista já não é suficiente – se é que algum dia o foi diante de um público cada vez mais cético. Pelo menos não agora, quando as novas tecnologias das comunicações, com base num modem ou em um computador, permitem a qualquer pessoa proclamar que está “fazendo jornalismo”. Não agora que a tecnologia criou uma nova organização econômica no jornalismo, na qual as regras do ofício são espanadas e redefinidas, e às vezes abandonadas. (KOVACH; ROSENTIEL, 2003, p.30)

No campo jornalístico em rede, o que percebemos é um distanciamento cada vez maior entre as dimensões da credibilidade constituída e da percebida, isto é, da “credibilidade constituída do enunciador e a percebida pelo interlocutor” (LISBOA;BENETTI, 2017).Vemos um esforço dos veículos jornalísticos, comerciais e independentes, em destacarem e reforçarem a importância do jornalismo profissional perante as informações amadoras que circulam nas redes. Esse esforço é percebido em notas que são exibidas nas páginas dos portais (exemplos abaixo) destacando a relevância do trabalho jornalístico que é realizado. Este argumento é utilizado, inclusive, como uma justificativa para que os leitores apoiem financeiramente os veículos diante da crise de

negócio já citada anteriormente (no caso dos veículos comerciais) e do modelo sem fins lucrativos que sustenta as iniciativas independentes.

Figura 9 - Rodapé exibido abaixo das matérias da Folha de SP

sua assinatura pode valer ainda mais

Você já conhece as vantagens de ser assinante da Folha? Além de ter acesso a reportagens e colunas, você conta com newsletters exclusivas ([conheça aqui](#)). Também pode baixar nosso aplicativo gratuito na [Apple Store](#) ou na [Google Play](#) para receber alertas das principais notícias do dia. A sua assinatura nos ajuda a fazer um jornalismo independente e de qualidade. Obrigado!

Fonte: Folha de S. Paulo¹⁰⁵.

Figura 10 - Rodapé exibido abaixo das matérias do The Intercept Brasil

Dependemos do apoio de leitores como você para continuar fazendo jornalismo independente e investigativo. [Junte-se a nós](#) →

Fonte: The Intercept Brasil¹⁰⁶.

Figura 11 – Pop-up no alto da página inicial do portal do Nexo



Informação com clareza, equilíbrio e qualidade.
Apoie o jornalismo independente do **Nexo**.


Fonte: Portal do Nexo¹⁰⁷.

¹⁰⁵ Retirado do portal do jornal Folha de S. Paulo. Disponível em: <https://www.folha.uol.com.br/>. Acesso em: 29 nov. 2019.

¹⁰⁶ Retirado do portal jornalístico The Intercept Brasil. Disponível em: <https://theintercept.com/brasil/>. Acesso em: 29 nov. 2019.

¹⁰⁷ Retirado do portal jornalístico Nexo. Disponível em: <https://www.nexojornal.com.br/>. Acesso em: 29 nov. 2019.

Figura 12 - Texto de encerramento das matérias do portal da Agência Pública

mundo monitora; então brigar com isso não vai colar.  Desde 2011, fazemos jornalismo investigativo independente e sem fins lucrativos. Nossas reportagens já conquistaram mais de 40 prêmios nacionais e internacionais e são reproduzidas livremente em mais de 700 veículos do mundo todo. Nosso jornalismo é pautado pela apuração rigorosa dos fatos e pela defesa intransigente dos direitos humanos. Se você acredita, como nós, que esse tipo de jornalismo é essencial para a democracia, colabore e nos ajude a produzir ainda mais. **Apoie a Pública →**

Fonte: Portal da Agência Pública¹⁰⁸.

Além das notas publicadas nos portais reforçando a importância do jornalismo profissional para a sociedade e para a democracia, muitos projetos têm sido desenvolvidos em busca do resgate da reputação e da credibilidade jornalística. Os mais comuns são as ações de *factchecking* (checagem dos fatos) promovidas pelos principais veículos de comunicação e por agências independentes (muitas em parceria com as plataformas de mídias sociais, como a existente entre a agência Lupa e o *Facebook*). Existe também o projeto Credibilidade¹⁰⁹, um desdobramento nacional do *The Trust Project*, realizado através de consórcio de mídia formado por 17 entidades, incluindo jornais, revistas, agências de checagem e a Associação Brasileira de Jornalismo Investigativo (Abraji), que busca criar parâmetros e indicadores para a credibilidade jornalística através de estudos e pesquisas a nível internacional. Na área dos estudos da mídia, temos projetos de educomunicação que visam educar e alertar a sociedade de como lidar com as novas tecnologias e os novos fluxos de informação sem mediação.

Todas as iniciativas neste sentido são relevantes e demonstram uma preocupação e um comprometimento do jornalismo profissional em perpetuar o pacto da credibilidade com a sociedade. Entretanto, o ponto crucial da questão é fazer com que este compromisso seja percebido e atenda às expectativas da audiência. Neste sentido, para enriquecer e complementar a reflexão teórica, objetivo principal deste artigo, realizamos uma pesquisa no intuito de captar as percepções da audiência em relação ao jornalismo contemporâneo e os principais conceitos relacionados à atividade jornalística.

¹⁰⁸ Retirado do portal da Agência Pública: <https://apublica.org/> (acesso em 29/11/2019).

¹⁰⁹ Disponível em: <https://www.credibilidade.org/>. Acesso em: 14 set. 2019.

Os temas abordados na pesquisa foram determinados pelos autores tendo como critério principal as problematizações recorrentes da teoria do jornalismo e do campo jornalístico – definição de notícia, finalidades do jornalismo, jornalismo como quarto poder, credibilidade e imparcialidade jornalística, influência do jornalismo sobre a sociedade e a opinião pública e a distinção entre jornalismo profissional e jornalismo amador – com a aproximação com as questões contemporâneas decorrentes da inserção das novas tecnologias da comunicação.

A pesquisa contou com 210 respondentes e foi realizada durante o mês de julho de 2019 através da plataforma *surveymonkey* com exclusividade para este artigo, contemplando perguntas fechadas e abertas. Em relação ao perfil dos participantes, optamos por não delimitar a faixa etária e nem a formação escolar, pois acreditamos que, desta forma, teríamos uma pluralidade maior de percepções. Entretanto, solicitamos que informassem esses dados durante o preenchimento do questionário¹¹⁰. Dentre os 210 participantes, 19% possuíam idade entre 18 a 29 anos, 24,7% entre 30 a 40 anos, 49,5% entre 41 a 60 anos, e 6,6% acima de 61 anos. Em relação à formação escolar, 8% possuíam o ensino médio, 37,6% completaram o nível superior (3º grau) e 39%, possuíam pós-graduação (15,4% não responderam a esta solicitação). Diante destes dados, podemos concluir que o perfil majoritário dos participantes da pesquisa foi de pessoas entre 41 a 60 anos com nível superior ou pós-graduação.

Iniciamos a nossa pesquisa com a indagação sobre o conceito de notícia. Como Sodré (2012) menciona, essa é uma das questões relevantes do campo jornalístico contemporâneo. Segundo o autor (*id.*, p.23), diante do cenário do jornalismo em rede que tratamos neste artigo, “o estatuto conceitual da notícia suscita considerações de ordem prática para a corporação editorial, inclusive a de saber se os tradicionais produtores do texto jornalístico ainda podem determinar, em última análise, o que é ou não notícia”, ou seja, “determinar se a corporação profissional a que pertencem [os jornalistas profissionais] ainda detém o controle absoluto sobre o produto básico do discurso informativo”. Neste sentido, através de uma pergunta aberta, pedimos para que os

¹¹⁰ Com esses dados, poderemos aprofundar, futuramente, a análise da pesquisa realizada baseada em percepções segmentadas. Diante da restrição de tempo para o desenvolvimento deste artigo, neste momento apresentaremos a análise sem a segmentação por faixa etária e nem formação escolar.

participantes definissem o que era notícia no intuito de analisarmos se eles identificam o produto noticioso às empresas jornalísticas e/ou aos jornalistas profissionais. Informação, fato, acontecimento, imparcialidade, verdade, qualidade e relevância foram as palavras mais citadas nas respostas desta pergunta. Apresentamos alguns exemplos abaixo.

“Notícia é certeza do que estou lendo é sobre real conteúdo dos fatos ocorridos, sem tendências ou especulações sejam elas políticas ou pessoais, e dependendo do assunto baseada em estudo feito por quem entende do assunto profundamente, e não quem pensa que sabe a respeito”.

“Todo tipo de informação vinculado a plataformas seguras para a difusão de fatos. Permitindo produzir algum conhecimento”.

“Informação imparcial de fatos”.

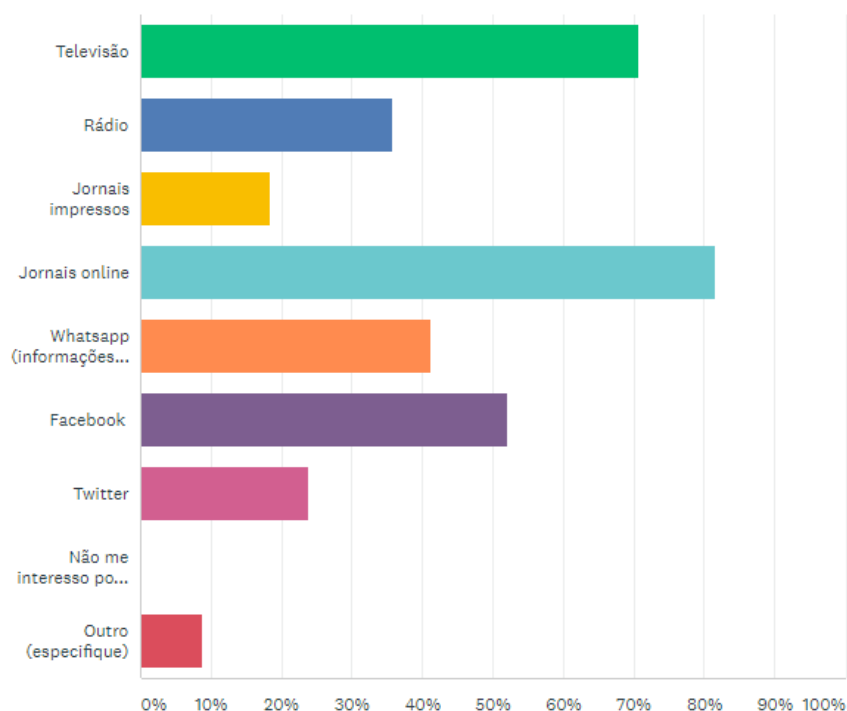
“Informação qualificada sobre um fato”.

“Informações sérias e verdadeiras veiculadas nas mídias por jornalistas profissionais”.

“Notícia é a divulgação de algum fato ocorrido sob o ponto de vista do veículo que o divulga”.

Buscamos identificar também se para a audiência existe uma distinção entre os veículos de comunicação e as plataformas digitais (mídias sociais) em relação à preferência e relevância de fonte de informação. O objetivo desta pergunta foi compreender até que ponto as mídias sociais possuem relevância dentro do campo jornalístico. Cezar (2014, p.102-103) comenta sobre a coexistência do jornalismo com as “narrativas paralelas” nas mídias sociais. Segundo o autor, “o jornalismo hoje deixou de ser a única porta da casa das informações, essas passam por janelas e outras arestas bem menores e não imaginadas em outro contexto” (*id.*). Para alcançarmos este objetivo, perguntamos qual era a mídia/fonte mais utilizada para informação (os participantes poderiam selecionar mais de uma alternativa de resposta). O jornalismo online (81,5%) foi a fonte de informação preferida pelos participantes, seguida pela televisão (70,6%) e pelo *Facebook* (52,2%). Em quarto lugar, foi citado o *Whatsapp* (41,3%), seguido pelo rádio (35,9%) e pelo *Twitter* (23,9%). Em último lugar, ficou o jornalismo impresso com 18,5%.

Gráfico 2 - Respostas à pergunta “Como você se informa no seu dia a dia?” - Elaborado pelo(s) autor(es)



Fonte: Elaborado pelos autores.

Ao fazer referência aos conceitos do sociólogo inglês Anthony Giddense sua obra “As consequências da modernidade” (1991), Miguel (1999) considera que o jornalismo é um “sistema perito”, pois se trata de um conhecimento restrito a um grupo específico da sociedade, ou seja, contempla atividades que demandam saberes especializados. Os *sistemas peritos* possuem duas características principais: um “elevado grau de autonomia em relação àqueles que lhes estão submetidos” – no caso do jornalismo, a audiência – e “uma crença [por parte da sociedade] em sua competência especializada” (*id.* p.198). A crença nos sistemas peritos é baseada na “prova de efetividade”, isto é, na comprovação de sua eficiência pelos que se submetem a ele através da experiência cotidiana (MIGUEL, 1999, p.200).

Dentro do raciocínio de Miguel (1999), buscamos analisar se a audiência contemporânea ainda considera o jornalismo como um sistema perito, ou seja, percebe na atividade uma “competência especializada”. Sabemos que dentro das competências

jornalísticas construídas ao longo da evolução do jornalismo profissional estão a credibilidade, a objetividade e a imparcialidade nos relatos da realidade.

Ao serem perguntados sobre a imparcialidade jornalística, mais da metade dos participantes (53,3%) considera que ela é relativa, pois depende de vários fatores. 35,9% responderam que não acreditam na imparcialidade jornalística e 10,9% responderam que acreditam. Os participantes que acreditam na imparcialidade jornalística destacaram a ética e o compromisso profissional como a principal responsável para a sua existência. Já os que afirmaram que a imparcialidade não existe destacaram a subjetividade inerente ao jornalista e o viés ideológico dos veículos de comunicação como as principais razões para tal.

“Porque o ser humano sempre traz consigo uma subjetividade”.

“Cada pessoa carrega uma bagagem ao decorrer da vida que é colocada no conteúdo inevitavelmente”.

“O que se vê hoje no Brasil, infelizmente, são jornais e noticiários contaminados por questões ideológicas e interesses particulares. Não digo que toda a imprensa, mas grande parte dela”.

“A tendência do ser humano é ser parcial, é colocar no texto que escreve as suas convicções”.

Já a maioria dos entrevistados que acredita que ela seja relativa acredita que a imparcialidade deva ser um ideal jornalístico, mas reconhece que é algo difícil de ser alcançado devido à linha editorial dos veículos e à seleção das notícias. Alguns destacaram que a diferença estará na seriedade do jornalista e do veículo jornalístico.

“Fatores como patrocínio por empresas e posição política ou religiosa dos líderes do jornal podem influenciar na publicação ou não de matérias, assim como no conteúdo das mesmas”.

“Alguns conseguem alcançar esse nível de excelência, algo muito difícil. Ainda mais nos dias atuais”.

“Acredito que qualquer pessoa possa ter ideologias, partidárias ou não. Isso de algum modo direciona a investigação jornalística. Mas um jornalista sensato, consegue sim fazer uma investigação séria, sem desvirtuar a informação”.

“Depende dos interesses do grupo ao qual pertence”.

Perguntamos aos entrevistados se havia alguma diferença entre as informações veiculadas pelos veículos jornalísticos e as que circulavam pelas mídias

sociais. A grande maioria (85,6%) acredita haver diferença entre os dois tipos de conteúdo e destacou a falta de garantia de que as “notícias” que circulam nas mídias sociais são verdadeiras demonstrando uma preocupação com a desinformação.

Os participantes mostraram ter consciência de que, nas mídias sociais, a responsabilidade de checar a veracidade deve ser da audiência e que existe um movimento intencional de desinformação. Destacaram como importante a responsabilidade com a apuração que existe no jornalismo profissional e que a velocidade da circulação das informações nas redes é uma das razões para a falta de confirmação das mesmas. Vejam alguns exemplos:

“A diferença fundamental é que nos veículos de jornalismo há apuração dos fatos e o trabalho é feito, quase sempre, por profissionais da área”.
“No caso de mídias como *Facebook* e *Twitter*, vale estar atento ao perfil que transmite a informação. Já no caso do *whatsapp*, é necessário conhecer a pessoa ou empresa que repassa o conteúdo e checar a veracidade dos fatos”.

“Em ambos os meios pode haver tendências, mas as informações que circulam em algumas redes sociais são muito mal-intencionadas, carregadas de desinformação”.

“Chegam mais rápidas, mas por isso, podem não estar checadas corretamente”.

“O jornalista é preparado para tratar a notícia, com ética e responsabilidade. Por mais que sempre tenhamos que desconfiar do que lemos, o jornalista tem uma formação adequada para a comunicação”.

Por último, os entrevistados foram perguntados se compreendiam o jornalismo como “quarto poder”. Este conceito foi mencionado pela primeira vez em 1828 por Thomas Macaulay, deputado do parlamento inglês, que se referiu à imprensa como sendo o quarto poder, considerando os três outros poderes da Revolução Francesa: o clero, a nobreza e o povo. Já em 1831, o filósofo James Mill reforçou o conceito ao informar que a imprensa “deveria assumir o papel de instrumento de reforma da sociedade, que obrigasse o governo a efetuar reformas sociais” (REGINATO, 2016, p.24).

A partir de então, começa a se constituir o conceito do “duplo papel” do jornalista relacionado à ideologia da finalidade do jornalismo que começa a se consolidar: “porta-voz da opinião pública, dando expressão às diferentes vozes no interior da

sociedade que deveriam ser consideradas pelos governos, e vigilante do poder político, que protege os cidadãos contra os abusos dos governantes” (REGINATO, 2016, p.24).

A grande maioria dos participantes da pesquisa ficou dividida entre a crença de que a afirmação é verdadeira (41,1%) e de que o jornalismo já teve esse papel, mas não possui mais na atualidade (38,8%). 17,6% afirmaram não saber o significado de “quarto poder” e 2,3% discordaram de que o jornalismo tenha essa função.

Os que concordam com a afirmação destacaram a influência do jornalismo sobre a sociedade e sobre a opinião pública e a capacidade que possui de mudar a vida de uma pessoa ou de uma instituição. Já os que acharam que o jornalismo perdeu essa função destacaram as mídias sociais e a falta de confiança jornalística como as principais razões para isso e alguns demonstraram entendero papel de “quarto poder” como “manipulação”. Medeiros e Lórdelo (2012, p.45) observam que no campo jornalístico contemporâneo, “as novas mídias aparecem como espaços potenciais de democratização da comunicação, uma vez que, com a liberação da emissão, permitem o acesso de novos agentes tanto à esfera da visibilidade pública quanto à esfera do debate público”. Para os autores (*ibid.*), “essa maior pluralidade faz com que mais visões de mundo circulem nas sociedades, diminuindo a concentração do poder de influência que os meios de comunicação de massa historicamente tiveram sobre a opinião pública”.

“Na minha opinião, o jornalismo vem perdendo força. A cada dia que passa, fica desacreditado pelo governo e isso reflete na opinião da população, o que enfraquece as informações e conteúdos divulgados pelos grandes canais de comunicação”.

“Hoje ouço comentários de pessoas que não mais acreditam totalmente na informação dada pelo jornalismo”.

“Temos visto as redes sociais virando esse quarto poder e o jornalismo profissional vem perdendo espaço. O que é uma pena, pois acredito que o jornalismo tenha uma grande responsável nos regimes democráticos”.

“Não temos mais espaço para manipulação da mídia, visto que a informação hj está mais acessível a todos e com uma velocidade incrível face à internet”

“Com as redes sociais ficou mais fácil apurar os fatos, sua realidade; saber se estamos ou não sendo manipulados. Há mais transparência nas informações”

Considerações Finais

La mayoría de medidas tomadas por los medios han sido dirigidas a retener a la audiencia por el entretenimiento, pero pocas concebidas para recuperar su confianza (MASIP, 2016, p. 324).

O objetivo deste artigo foi, através de uma revisão teórica, apresentar as principais mudanças ocorridas no campo jornalístico em decorrência das novas tecnologias e propor uma reflexão de que forma o jornalismo, enquanto defensor da democracia, pode agir de forma efetiva no combate à cultura da desinformação, inclusive sendo ele um dos alvos desta prática.

As novas tecnologias da comunicação trouxeram transformações para o campo jornalístico; mudanças estas que fizeram surgir o conceito de jornalismo em rede. Em paralelo, as mídias sociais permitiram um novo processo de produção, veiculação e propagação de informações totalmente independente das empresas jornalísticas. Dentro deste cenário, temos desde iniciativas jornalísticas de qualidade e com modelos de negócios não comerciais, conteúdos amadores (jornalismo cidadão) e o fenômeno da desinformação – que busca desde a audiência fácil através de conteúdos sensacionalistas até a mobilização da opinião pública, especialmente na esfera política.

A cultura da desinformação já tem provocado inúmeros impactos na sociedade, do âmbito mais pessoal ao mais globalizado, influenciando até mesmo em definições de disputas eleitorais, no Brasil e no mundo. Distorcer fatos ou criar “notícias” em busca de visibilidade nas redes e apoio popular virou uma estratégia de marketing político. Entretanto, pesquisadores alertam que o cenário que se vislumbra é ainda mais sombrio. A desinformação associada a avanços tecnológicos poderá nos levar a um estágio de “infocalipse” onde não saberemos mais distinguir o que é verdadeiro do que é falso, o que trará danos irreparáveis à democracia. Diante deste prognóstico, muitas iniciativas vêm sendo tomadas por parte de instituições governamentais e civis por todo mundo a fim de reverter este quadro.

Destacamos que muitos profissionais de jornalismo digital têm norteado suas produções visando o atingimento de métricas de audiência que, graças à evolução tecnológica, podem ser monitoradas com precisão e rapidez. Entretanto, vimos que o direcionamento do jornalismo para a satisfação do interesse do público, monitorada

através de ferramentas a cada dia mais eficientes, não é a garantia da reputação e da confiança jornalística, atributos imprescindíveis para que o pacto de credibilidade entre o jornalismo e a sociedade sobreviva à cultura da desinformação. Ou seja, confundir indicadores de audiência com atributos de qualidade, confiança e credibilidade é um grande erro que pode estimular ainda mais a narrativa de desqualificação do jornalismo profissional. A audiência é imprescindível para o jornalismo, mas, sem a existência da credibilidade percebida, ela tenderá a desqualificar a importância da prática jornalística profissional trazendo consequências mais graves em longo prazo.

Destacamos também que todas as iniciativas em busca da valorização do pacto de credibilidade entre o jornalismo profissional e a sociedade são salutares e, inclusive, parece estar surtindo efeito. Reportagem publicada pelo *The Economist*¹¹¹, em outubro de 2017, aponta para um crescimento no número de assinantes dos principais jornais americanos, movimento contrário à expectativa de muitos estudiosos e profissionais da área de que os leitores da internet não aceitariam pagar para consumir notícias nas plataformas digitais. Esta constatação pode ser um indicador de resistência e combate da sociedade à desinformação. Mas não se pode esquecer de que existe uma diferença entre a credibilidade constituída e a percebida. O que os profissionais do jornalismo devem perseguir é a percepção da relevância jornalística pela sociedade e o principal caminho para se conquistar este atributo é se aproximar e entender as expectativas da audiência.

Referências

AGUIAR, L. Os valores-notícia como efeitos de verdade na ordem do discurso jornalístico. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 30., 2007. Santos. *Anais...* São Paulo: Intercom, 2007.

AGUIAR, L.; BARSOTTI, A. Mobilizar a audiência: uma experiência contemporânea no jornalismo online. *ALCEU*, v. 13, n. 25, p. 5-19, jul./dez. 2012.

_____. Jornalismo amador: proposta para definir as práticas jornalísticas exercidas pelo público em ambientes interativos. *Pauta Geral*, v. 1, n. 1, p. 43-58, 2014.

¹¹¹Reportagem “Howleading American newspapersgotpeopletopay for news”. Publicado por The Economist, em 26 out. 2017. Disponível em: <<https://www.economist.com/business/2017/10/26/how-leading-american-newspapers-got-people-to-pay-for-news>>. Acesso em 15 set. 19.

AGUIAR, L.; RODRIGUES, C. Práticas de jornalismo amador em plataformas interativas: uma revisão bibliográfica. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 38., 2015. Rio de Janeiro. **Anais...** São Paulo: Intercom, 2015.

ALVES, R. C. Jornalismo digital: dez anos de web... e a revolução continua. **Comunicação e Sociedade**, v. 9, n. 10, p. 93-102, 2012.

ANDRADE, L. Potential mediations of hashtags within transmedia journalism. In.: GAMBARATO, Renira; ALZAMORA, Geane. (Org.). Exploring Transmedia Journalism in the Digital Age. Hershey, PA: IGI Global, 2018, p. 202-221.

AMORIM, J. O impacto das inovações tecnológicas e das mídias digitais na concepção e na prática do jornalismo. In: MOUILLAUD, M. (Org.). **O jornal: da forma ao sentido**. Brasília: UnB, 2012. p. 393-410.

ANTOUN, H. O poder da comunicação e o jogo das parcerias na cibercultura. In: ENCONTRO DA COMPÓS, 13., Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2004. **Anais...** São Bernardo do Campo: Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação, 2004.

BARDOEL, J. & DEUZE, M. (1999) Network Journalism. In: <http://https://scholarworks.iu.edu/dspace/bitstream/handle/2022/3201/BardoelDeuze%20NetworkJournalism%202001.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (acesso em 29/11/2019).

BARSOTTI, A. **Jornalista em mutação: do cão de guarda ao mobilizador de audiência**. Florianópolis: Insular, 2014a.

_____. Da fase romântica do jornalismo político e literário à era da internet: o jornalismo e a busca por legitimação. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 37., 2014, Foz do Iguaçu. **Anais...** São Paulo: Intercom, 2014b.

_____. As máquinas não param: o jornalismo em rede na era da convergência de redações. **Líbero**, São Paulo, v. 21, n. 41, p. 142 -154, 2018a.

_____. **Uma história da primeira página**. Florianópolis: Insular, 2018b.

BENETTI, M.; LAGO, C. **Metodologia de pesquisa em jornalismo**. Petrópolis: Vozes, 2010.

BIANCO, N. A Internet como fator de mudança no jornalismo. **Revista Brasileira de Ciências da Comunicação**, São Paulo, v. 1, n. 1, jan./jun. 2004.

BOYD, D. ; ELLISON, N. Social network sites: Definition, history and scholarship. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 13(1-2), 2007.

BRUNS, A. **Gatewatching: collaborative online news production**. New York: Peter Lang, 2005.

_____. **Blogs, Wikipedia, Second Life and beyond: from production to produsage**. Nova York: Peter Lang Publishing, 2008.

CASTELLS, M. **A Sociedade em rede – A Era da Informação: economia, sociedade e cultura**. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

- CEZAR, G. **As notícias e seus critérios na perspectiva da rede**. 2014. Tese (Doutorado em Comunicação Social) – Faculdade de Comunicação Social, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- HEINRICH, A. **Network Journalism**. Londres: Routledge, 2011.
- JENKINS, H. **Cultura da Convergência**. São Paulo: Aleph, 2006.
- JENKINS, H.; GREEN, J.; FORD, S. **Cultura da conexão: criando valor e significado por meio da mídia propagável**. São Paulo: Aleph. 2014.
- JORGE, T. A notícia nos cibermeios: Três hipóteses sobre a mutação do relato noticioso. In: MOUILLAUD, M. (Org.). **O jornal: da forma ao sentido**. Brasília: UnB, 2012.p. 411-428.
- KAKUTANI, M. **A morte da verdade**. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2018.
- KOVACH, B.; ROSENSTIEL, T. **Os elementos do jornalismo - o que os jornalistas devem saber e o público exigir**. São Paulo: Geração Editorial, 2003.
- KLEINBERG, J. e EASLEY, D. **Networks, Crowds, and Markets: Reasoning about a Highly Connected World**. Cambridge University Press, 2010.
- LEMOES, A. Nova esfera conversacional. In: MARQUES, A. *et al.* (Orgs.). **Esfera pública, redes e jornalismo**. Rio de Janeiro: E-papers, 2009. p. 9-30.
- LEMOES, A. A comunicação das coisas: teoria ator-rede e cibercultura. São Paulo: Annablume, 2013.
- LISBOA, S.; BENETTI, M. Credibilidade no jornalismo: uma nova abordagem. **Estudos em Jornalismo e Mídia**, Florianópolis, v. 14, n. 1, p. 51-62, jan./jul. 2017.
- MASIP, P. Investigar el periodismo desde la perspectiva de las audiencias. **El profesional de la información**, v. 25, n. 3, p. 323-330, mai./jun. 2016.
- MEDEIROS, P.; LÔRDELO, T. Novas mídias: lugar de Opinião? Lugar de Informação? **Estudos em Jornalismo e Mídia**, v. 9, n. 1, p. 34-47, 2012.
- MIGUEL, Luis Felipe. O jornalismo como sistema perito. **Tempo social**, v. 11, n. 1, p. 197-208, 1999.
- PAIVA, R.; SODRÉ, M. Informação e boato na rede. In: SILVA, G. *et al.* (Orgs.). **Jornalismo contemporâneo: figurações, impasses e perspectivas**. Salvador: EDUFBA; Brasília: Compós, 2011.
- PRIMO, A. O aspecto relacional das interações na Web 2.0. CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 29., 2006, Brasília. **Anais...** São Paulo: Intercom, 2006.
- PRIMO, A. Transformações no jornalismo em rede: sobre pessoas comuns, jornalistas e organizações; blogs, Twitter, Facebook e Flipboard. **Intexto**, Porto Alegre, n. 25, p. 130-146, 2011.

- PRIMO, A. **Interações em rede**. Porto Alegre: Sulina, 2013.
- PRIMO, A.; TRASSEL, M. R. Webjornalismo participativo e a produção aberta de notícias. **Contracampo (UFF)**, v. 14, p. 37-56. 2006.
- QUIROGA, T. Prospecções ontológicas: notícia, acontecimento e o lugar do outro no jornalismo digital. In: MOUILLAUD, M. (Org.). **O jornal: da forma ao sentido**. Brasília: UnB, 2012. p. 369-392.
- RECUERO, R. **Redes sociais na Internet**. Porto Alegre: Sulina, 2011.
- RECUERO, R. **A conversação em rede: comunicação mediada pelo computador e redes sociais na internet**. Porto Alegre: Sulina, 2012.
- RECUERO, R.; ZAGO, G. In: ENCONTRO ANUAL DA COMPÓS, 20., 2011, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: UFRGS, 2011.
- REGINATO, G. D. **As finalidades do jornalismo: o que dizem veículos, jornalistas e leitores**. 2016. Tese (Doutorado em Comunicação e Informação)– Faculdade de Biblioteconomia e Comunicação, Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Informação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- RUSSELL, A. **Networked: a contemporary history of news in transition**. Cambridge: Polity Press, 2011.
- SCHUDSON, M. **Descobrimo a Notícia: uma história social dos jornais nos Estados Unidos**. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.
- SIGNATES, L. Jornalismo e internet: 10 sinais de uma mudança de lugar. In: MOUILLAUD, M. (Org.). **O jornal: da forma ao sentido**. Brasília: UnB, 2012. p. 429-452.
- SILVA, L. Imprensa, discurso e interatividade. In: MOUILLAUD, M. (Org.). **O jornal: da forma ao sentido**. Brasília: UnB, 2012. p. 341-358.
- SODRÉ, M. **A narração do fato: notas para uma teoria do acontecimento**. Petrópolis: Vozes, 2012.
- TRAQUINA, N. **Teorias do jornalismo: porque as notícias são como são**. Florianópolis: Insular, 2012.

Revista Mídia e Cotidiano
Artigo Seção Livre
Volume 13, Número 3, dezembro de 2019
Submetido em: 05/09/2019
Aprovado em: 23/11/2019

Videoativismo: revisión conceptual y práctica del fenómeno

Videoativismo: revisão conceitual e prática do fenômeno

Ana Lúcia Nunes de SOUSA¹¹²

Resumen

Este trabajo objetiva comprender el videoactivismo a partir de su concepto y de sus prácticas contemporáneas alrededor del mundo, pasando por Túnez, Egipto, España, Estados Unidos, Turquía y Brasil. Para tal, esta investigación se ha basado en una revisión bibliográfica, además de la investigación participativa en la ciudad de Río de Janeiro. Nuestro estudio sugiere que el videoactivismo se materializa en una variedad de formatos y géneros, presentándose como una importante actividad para los movimientos sociales. En todos los casos analizados, el videoactivismo estuvo vinculado a las redes sociales, principalmente YouTube y Facebook. Pese a que haya sido muy popular durante las protestas, esta investigación demuestra que la producción videoactivista fue una tarea específica, limitada a un número reducido de activistas.

Palabras-clave: videoactivismo; concepto; práctica; movimientos sociales; redes sociales.

Resumo

Este trabalho busca compreender o videoativismo a partir de seu conceito e práticas contemporâneas ao redor do mundo, passando por Tunísia, Egito, Espanha, Estados Unidos, Turquia e Brasil. Para isso, o estudo se baseia em uma revisão bibliográfica, além de uma investigação participativa na cidade do Rio de Janeiro. Sugerimos que o videoativismo se materializa em uma variedade de formatos e gêneros, apresentando-se como uma atividade importante para os movimentos sociais. Em todos os casos analisados, o videoativismo esteve vinculado às redes sociais, principalmente o YouTube e o Facebook. Embora muito popular durante os protestos, a investigação demonstra que a produção de videoativistas foi uma tarefa específica, limitada a um número reduzido de ativistas.

Palavras-chave: videoativismo; conceito; prática; movimentos sociais; redes sociais.

¹¹² Professora adjunta no Instituto Nutes de Educação em Ciências e Saúde da Universidade Federal do Rio de Janeiro, com atuação no Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e Saúde e no Laboratório de Vídeo Educativo. E-mail: anabetune@gmail.com.

Introducción

Los movimientos sociales tienen en la comunicación una de sus principales actividades de apoyo y construcción colectiva. Sensibilizar la sociedad para que “considere sus protestas no como acontecimientos aislados, sino como parte de una exigencia razonable (de tener razón) de justicia” (SANCHO, 2015, p.83) es una tarea fundamental. Según Gitlin (1980), los grandes medios informativos, históricamente, vienen representando a los movimientos sociales a través de un enfoque negativo. La cobertura tiende a optar por encuadres más episódicos que temáticos, enfocado en eventos específicos, como actos individuales de violencia (WALLACK et al., 1993). Este tipo de cobertura compone un “paradigma mediático” para abordar la protesta social, o sea, son utilizadas “rutinas estandarizadas o implícitas para cubrir la protesta social” (MCLEOD; HERTOG, 1999, p. 310), “atribuyendo diferentes relaciones de causa y efecto a las protestas civiles y les asignan varios grados de apoyo” (MAN CHAN; LEE, 1984, p.188). La ideología y las prácticas de los movimientos sociales acaban por ser simplificadas y homogeneizadas en este tipo de enfoque (ATTON, 2003). Esta es una de las razones por las cuales muchos movimientos crean sus medios, haciendo surgir grupos dedicados a hacer otro tipo de comunicación, como es el caso del video activismo contemporáneo, objeto de análisis en este trabajo.

Es importante recordar que los movimientos sociales han tratado de construir sus propios medios desde el surgimiento de las tecnologías de la información, incluyendo la prensa escrita, la radio o el cine, y no solamente los avances más actuales. A partir de 1980, el número y diversidad de estos proyectos creció aún más alrededor del mundo, principalmente las radios y televisoras comunitarias. Hoy en día, la vida de las personas está cada vez más en contacto con “varias formas de resistencia en los medios de comunicación, sea como lectores, audiencias y productores” (COYER et al., 2007, p.1).

El videoactivismo puede ser considerado una de las facetas de la resistencia en los medios de comunicación. Este activismo mediático a través de las redes y medios se popularizó en los últimos años. El poder de la imagen unida a la penetración de las redes sociales *online* ha sido una de las formas comunicativas más exploradas durante el ciclo de protestas contemporáneas, iniciada en el 2011, en el norte de África. Los vídeos con millones de visitas en YouTube se viralizaron a través de Facebook y Twitter,

haciendo que las imágenes de las protestas fuesen revividas en la red, y hasta cierto punto estimulando a que más y más personas se sumaran a las protestas callejeras.

En este trabajo nos volcamos a dos objetivos interconectados: comprender el videoactivismo desde su punto de vista conceptual y desde sus prácticas contemporáneas, enfocando en cómo se desarrolló en el reciente ciclo de protestas, pasando por Túnez, Egipto, España, Estados Unidos y Turquía, hasta llegar a Brasil. Para tal, esta investigación se ha basado en una revisión bibliográfica del concepto y práctica del videoactivismo, revisitando las principales obras teóricas y sistematización de experiencias realizadas en los últimos años, buscando ofrecer una mirada amplia sobre el fenómeno. Además, de la investigación participativa realizada en la ciudad de Río de Janeiro, junto a los colectivos de videoactivismo que actuaron durante las protestas en el contexto del Mundial de Fútbol de la FIFA, en el 2014.

Videoactivismo: recorrido histórico y conceptual

El videoactivismo como una práctica comunicativa junto a los movimientos sociales tiene un largo recorrido, que se remite al inicio del cine (MATEOS; GAONA, 2015). El ideal videoactivista de “reportear la revolución, filmar y denunciar, transferir protagonismo a los que no son poder” (MATEOS; GAONA, 2015, p. 109) puede ser rastreado en una serie de prácticas audiovisuales como: 1) El cine documental social desde sus primeros tiempos; 2) El cine latinoamericano de los años 1960; el *American Cinema Group*; el movimiento *Newsreel* en Estados Unidos y el cine *underground* americano; 3) El movimiento de audiovisual popular y comunitario, que se expresó con mucha fuerza en los años 1980, a través de la creación de televisoras comunitarias; 4) Los movimientos de media activismo nacidos a la luz de las luchas antiglobalización de los años 90, principalmente el Centro de Medios Independientes - *Indymedia*; 5) El videoactivismo *online*, popularizado en las revueltas contemporáneas, como el Occupy Wall Street, en EEUU; el 15M/Indignadas, en España; las luchas anti-austeridad, en Europa; las revueltas en el norte de África; y el *Occupy Park Gezi*, en Turquía.

En el pasado, las imágenes producidas por el videoactivismo solían estar destinadas a proyecciones privadas, muchas veces dentro del propio movimiento; y a algunas proyecciones públicas, principalmente aquellas realizadas por las *telestreet*; y, en

algunos casos llegaban a ser transmitidas por cable o TV abierta en los canales comunitarios. Las rutinas productivas videoactivistas empezaron a cambiar profundamente durante las protestas en Seattle (1999), cuando la conexión entre vídeo e Internet fue utilizada, por primera vez, a gran escala. Desde entonces, la conjunción entre la alta penetración de estos dispositivos en la sociedad, la conectividad constante y las redes sociales virtuales promovieron cambios significativos en las prácticas comunicativas y sociales (WELMMAN; RAINIE, 2013), y en el videoactivismo en particular. El acceso de una amplia variedad de personas a dispositivos móviles capaces de filmar y de conectarse a Internet, cada vez con mayor calidad en la imagen, también está introduciendo importantes cambios en el proceso. Con un teléfono móvil y conocimientos básicos de grabación, montaje y *upload* o *streaming*, se ha ampliado el número de ciudadanos que pueden utilizar el vídeo como herramienta para luchar por justicia social.

Así, hoy día las protestas urbanas suelen filmarse a cada minuto, en cada centímetro de la ciudad, por un ejército de videoactivistas (PASQUINELLI, 2002); se transmiten en vivo vía *streaming* y se comparten en redes sociales online. Estas plataformas han significado un cambio en las estructuras de producción y circulación de las imágenes realizadas por el videoactivismo. Como espacios gratuitos para alojamiento y distribución, acabaron apropiados por diversos movimientos sociales que no tenían acceso a los grandes medios, posibilitando la distribución de contenidos a un público global. El videoactivismo contemporáneo está, debido a esto, trasladándose cada vez más al terreno virtual.

Así como ocurre con las prácticas comunicativas vinculadas a los movimientos sociales de una forma más general, cuando se aborda el vídeo es posible encontrar relatos de experiencias diversas y la utilización de distintos conceptos para nombrarlas, como: vídeo participativo (LUNCH; LUNCH, 2006; SHIRLEY, 2003; JOHANSSON, 1999), vídeo para el desarrollo, vídeo radical, vídeo alternativo, vídeo comunitario, vídeo guerrilla, *advocacy* vídeo, (ASKANIUS, 2014; PASQUINELLI, 2002), audiovisual de combate (BUSTOS, 2006) etc.

Este trabajo se centra, a nivel conceptual, en el videoactivismo, por más que en la literatura especializada no se haya llegado a una terminología homogénea para

definirlo (MATEOS; RAJAS, 2014). Harding (2001), Widginton (2005) y Mateos y Rajas (2014) presentan un concepto bastante ampliado, siendo que Harding (2001) argumenta que el videoactivista utiliza el vídeo como una herramienta táctica para luchar por la justicia social, haciendo de la cámara un poderoso instrumento político. Según él, puede haber varios tipos de videoactivistas, pero todos entienden el poder de la imagen y hacen uso de este poder para cambiar sus comunidades (HARDING, 2001.). Para Widginton (2005), el videoactivista está involucrado en el activismo diariamente, utiliza la cámara para abogar por justicia y el cambio social y desarrolla una relación de proximidad y apoyo con la comunidad. Mateos y Rajas (2014) se centran en el videoactivismo como proceso, identificándolo con las prácticas utilizadas como recursos de intervención política por actores subalternos con finalidad transformadora.

Otras corrientes, sin embargo, se centran en aspectos más específicos para aproximarse al concepto. Zarzuelo (2012) se orienta respecto a la posición del videoactivista en la contienda. Para esta investigadora, el videoactivista está dentro de la acción colectiva, es protagonista y forma parte de ella como un militante más. Wilson y Tanya (2010) llaman videoactivista a personas que utilizan el vídeo como herramienta táctica para frenar la violencia policial, documentar abusos y otras conductas policiales o de las autoridades, y así intentar influenciar la agenda política. Para Pasquinelli (2002), el videoactivismo nace de la imposibilidad de ser parte de los medios masivos. A través de sus propias cámaras, los activistas pueden evitar las omisiones y manipulaciones por parte de los grandes medios, utilizando las tecnologías para tal fin.

Este breve recorrido teórico apunta a que la literatura académica considera el posicionamiento político como factor fundamental a la hora de definir los procesos de videoactivismo. Mateos y Rajas (2014), incluso, llaman la atención sobre el hecho de que lo más importante para explicarlo es el tipo de práctica, el proceso, y no el producto. Así, dentro de la categoría o concepto de videoactivismo se pueden incluir prácticas muy diversas, en diferentes géneros y formatos, que se dan a conocer en diferentes plataformas, como los cines foros, talleres de formación audiovisual, las *telestreet*, proyecciones vídeo artísticas, producción de vídeos y cine, informes audiovisuales, transmisiones en directo de protestas, etc.

En este trabajo, se parte desde la amplia noción de videoactivismo aplicada por Harding (2001), pero con mayor interés especialmente por un videoactivismo muy particular: aquel desarrollado entre la calle y los medios sociales en Internet. Las imágenes videoactivistas que nos llaman la atención son aquellas que se viralizaron en el ciclo reciente de protestas. Entendemos que estas imágenes no pueden ser analizadas sin considerar su vinculación global. Por consiguiente, en los próximos puntos se analizará lo que se considera como los referentes más contundentes en el videoactivismo contemporáneo, desde el norte de África a Brasil.

Videoactivismo en las protestas contemporáneas en el norte de África

Las protestas emergidas en el norte africano, conocidas como “Primavera Árabe”, convulsionaron el mundo a través de los vídeos virales de autoinmolación, de violencia policial y de la amplitud de las protestas callejeras que comenzaron en la región a partir del 2011. Fue la primera señal evidente de que el vídeo activismo *online*, filmado y compartido a través desde las redes sociales, cobraría importancia fundamental en las protestas contemporáneas.

El 17 de diciembre de 2010, en Túnez, el cuñado de Mohamed Bouazizi — el joven tunecino que se auto inmoló tras haber tenido su puesto de venta ambulante confiscado por oficiales municipales – subió a Facebook un vídeo de protesta de la madre del joven. El material fue compartido por Al Jazeera y se viralizó entre los usuarios de Facebook y de Twitter. Rápidamente, los *hashtags* mencionando a Bouazizi y la necesidad de cambiar el país, tomaron el ciberespacio y llegaron a las calles (HALVERSON et al., 2013; HOWARD et al., 2011).

Pero fue durante las protestas en Egipto que el videoactivismo tomó mayores proporciones. Otra vez se tiene el vídeo *online* como la chispa que encendió el prado. En 2010, empezaron a circular vídeos en YouTube, cuestionando la muerte del joven Khaleed Saeed, en una comisaría de policía (HALVERSON et al., 2013). El 18 de enero del 2011, la activista Asmma Mafouz, publicó un vídeo, en Facebook y YouTube, llamando a todos los egipcios a protestar en contra del gobierno. El vídeo llegó al New York Times, The Washington Post y varios otros grandes medios informativos (WALL;

EL ZAHED, 2011) y se viralizó en las redes sociales online. Asmma publicó más tres vídeos en enero, que fueron seguidos por grandes protestas callejeras.

El videoactivismo online en Egipto se transformó rápidamente en un fenómeno popular, apropiado por ciudadanos y activistas. Snowden (2016) relata que, en varios vídeos sobre las protestas disponibles en YouTube, es común escuchar la voz de manifestantes pidiendo que las acciones fuesen filmadas, principalmente cuando se trataba de violencia policial. Un vídeo, filmado desde un balcón, el 25 de enero, muestra como la policía reprimía la protesta utilizando un tanque para dispersar con agua a los manifestantes. Este vídeo, “Egyptian Tank Man - قتي المدرعة المصري”, que tiene más de tres millones de visitas en YouTube, es el vídeo más visitado durante los 18 días de protesta en el país. Otro vídeo significativo fue filmado también el 25 de enero, “Protest in Egypt - Jan 25, 2011” y muestra, desde un balcón, millares de manifestantes llegando a la Plaza Tahir (HOWARD et al., 2011). En un estudio sobre los vídeos más virales durante las protestas en Egipto, Howard et al., (2011) apunta los cuatro contenidos con mayor relevancia presentes en estos materiales audiovisuales: imágenes sin edición de las protestas y movilizaciones; comentarios de los ciudadanos sobre las protestas; comentarios de expertos sobre la situación política y “bandas sonoras para la revolución” (p.22). Siendo esta última categoría la que más visualizaciones obtuvo durante las manifestaciones.

El *streaming* de las protestas también fue suficientemente utilizado por los videoactivistas y ciudadanos egipcios. En su mayor parte, utilizaron la plataforma Bambuser para transmitir las protestas, que fue cerrada por Mubarak luego de también cerrar a Facebook y Twitter. Para Krona (2015), los videoactivistas egipcios crearon una narrativa agregada de la rebelión. La transmisión por *streaming* tuvo un carácter estratégico generador de confiabilidad al relato y conexión de los manifestantes con la comunidad egipcia en la diáspora. Cuando la propia policía empezó a hacer uso de la plataforma como herramienta de contravigilancia, los videoactivistas tuvieron que adaptarse, cambiando sus formas de utilización, deshabilitando la función de geolocalización y filmando de forma más neutral.

En la literatura académica queda patente que el videoactivismo cobró su papel más importante en Egipto. Pero Eyzaguirre y El Azrak (2015) inscriben que la práctica

también fue largamente utilizada en otros países, principalmente en Siria y Marruecos. En este último, los activistas del Movimiento 20 de febrero, liderado por jóvenes, utilizaron el vídeo para hacer un llamado a todos los marroquíes a que tomaran las calles y realizaran una semana de acción política.

Videoactivismo en el 15M/Indignadas

El videoactivismo también fue un elemento importante en el desarrollo del movimiento 15M, en España. Monterde (2015) apunta que, desde el primer intento de acampar en Puerta de Sol, en Madrid, el 15 de mayo de 2012, el audiovisual fue “pieza fundamental para dar visibilidad pública de las actividades en las acampadas frente al cierre mediático de sus primeros días” (p. 269). Durante la primera gran manifestación realizada por el 15M, en más de 60 ciudades, el *streaming* en vivo y en directo fue una de las formas más exitosas de vincularse encontrada por los activistas (MONTERDE, 2015). Los vídeos colgados a YouTube y compartidos en Twitter y Facebook y el *streaming* en vivo, fueron las principales herramientas utilizadas en el videoactivismo durante el movimiento. Así, se hacían públicas no solo las demandas del movimiento y la represión policial, pero también las asambleas, que solían ser “retransmitidas por *streaming* o grabadas en vídeo y subidas a la red” (MONTERDE, 2015, p. 201).

Pese al papel del audiovisual que, según Alabao (2014), cumplía el papel de “informar, denunciar, retratar, convocar a manifestaciones o movilizar adhesión” (p. 55), no todas las personas que participaron en el 15M se convirtieron en videoactivistas. Esta era, más bien, una actividad muy especializada llevada a cabo por personas específicas y que, de acuerdo con una encuesta realizada por Monterde (2015), abarcaba el 11,6% de los participantes del movimiento.

Cuando se aborda específicamente el caso de las transmisiones por *streaming*, Rioja (2014) afirma que desde “Tomalaplaza.net”, en el inicio de las movilizaciones, se publicó una guía técnica de transmisión y se realizó un llamado a que todos actuaran como reporteros populares de la protesta, utilizando sus móviles para transmitir. Pero tanto Rioja (2014) como Monterde (2015) coinciden en que la mayor parte de las cuentas de *streaming*, vinculadas a alguna actividad del 15M, fueron abiertas en medio de las acampadas. Rioja (2014) analizó todas las cuentas de *streaming* catalogadas en

15Mpedia, de las cuales solamente tres cuentas habían sido creadas en 2011, al inicio de las acampadas. Aquí caben destacar tres aspectos: 1) el alto coste del *streaming*, siendo necesario un teléfono móvil con cámara de alta calidad y acceso a Internet rápida, dificultando la extensión de la práctica; 2) y quizás, lo más importante, la tendencia a la utilización de cuentas colectivas vinculadas a la red formada en el propio 15M, que, según Monterde (2015), representaba el 70% de las cuentas activas.

En España, en la mayor parte de los casos, cada acampada tenía su propia comisión de comunicación, responsable por recoger el material y difundirlo colectivamente. Así, cada acampada, como la de Barcelona y Madrid, por ejemplo, tenía su propia comisión audiovisual, de las cuales surgieron “acampadabctv”¹¹³, “latele.cat” y “15M BCN TV”¹¹⁴. A parte, también fue importante la cobertura audiovisual realizada desde canales que, si bien eran profesionales, no dejaban de ser “alternativos”, como “Periodismo Humano”¹¹⁵, cuya transmisión vía *streaming* de la segunda jornada de lucha en Puerta de Sol, en Madrid, fue apropiada por el Washington Post, obligando a los grandes medios de comunicación de todo el mundo a reportarla (RIOJA, 2014). Por otro lado, también estuvo la cobertura de “Toma la Tele”¹¹⁶; la formación de la red *Peoplewitness*, una red de *streamers* formada en el seno del 15M, tras un taller ofrecido por activistas mediáticos del *Occupy Wall Street*, en 2012, en Barcelona (MONTERDE, 2015); y la realización del documental 15m.cc, que empezó con aspiraciones de ser una pieza colectiva, lo que al final no fue totalmente alcanzado (SÁNCHEZ; MENA, 2015), pero aun así es una importante obra videoactivista acerca del movimiento. Si bien muchos ciudadanos realizaron labores videoactivistas durante las protestas, la literatura académica apunta que fueron las iniciativas a nivel colectivo, sea desde las propias acampadas, las redes alternativas ya existentes y las que se formaron a partir del 15M, las que tuvieron más peso en el desarrollo del movimiento.

¹¹³ Recuperado de <<http://www.ustream.tv/channel/acampadabcn2>> Acceso en el 10 de mayo del 2017.

¹¹⁴ Recuperado de <<http://www.youtube.com/user/15Mbcn>> Acceso en el 10 de mayo del 2017.

¹¹⁵ Periódico fundado en el 2010, sin ánimo de lucro, en forma de cooperativa, basado en donaciones. http://sociedad.elpais.com/sociedad/2010/03/22/actualidad/1269212404_850215.html

¹¹⁶ Toma la Tele se origina en marzo de 2012 y se plantea como un magazine audiovisual de información crítica. Es transmitido por Internet y en la televisión local de Madrid (Salinas, 2014).

Videoactivismo en el *Occupy Wall Street*

Durante el *Occupy Wall Street* (OWS) se experimentaron prácticas en torno al videoactivismo muy diversas. Thorson et al. (2013) en una investigación sobre los vídeos que abordaban el movimiento en Twitter y YouTube, han catalogado más de 50 mil materiales audiovisuales, de entre ellos vídeos virales que reportaban casos de violencia policial; otros que brindaban una mirada desde adentro de las protestas y de las acampadas; *mash-ups*, remixes, slides de fotos, canciones antiguas revividas y vinculadas a las demandas del movimiento; vídeos que vinculaban las protestas en otros 112 lugares del mundo, etc.

Según Kidd (2014), más de 170 mil personas compartieron noticias sobre el OWS, incluyendo vídeos. Uno de los materiales que más llamó la atención y, de cierta forma, ayudó a viralizar mundialmente el *Occupy*, fue un vídeo en el cual la policía de Nueva York reprimía con spray de pimienta a un grupo de mujeres, durante la marcha del 24 de septiembre (COSTANZA-CHOCK, 2012; KIDD, 2014), además del vídeo-llamado mundial publicado por el grupo Anonymous (COSTANZA-CHOCK, 2012).

Durante el desarrollo de las acampadas, el 29% de los activistas utilizaba YouTube regularmente como fuente de información, según la encuesta “*Occupy activity participation*”, co-dirigida por Costanza-Chock (2012). Pero un grupo menor, en torno al 8-10% se dedicaba a la tarea de producir el material audiovisual y compartirlo a través de las redes sociales (COSTANZA-CHOCK, 2012). En la ya citada investigación conducida por Thorson et al. (2013), se tomó una muestra de 1.110 vídeos, cuyos resultados del análisis — que no hacen distinción acerca de la fuente de producción del material, o si se trata de personas comunes, videoactivistas o grandes medios informativos — muestran que la mayor parte de los vídeos son filmaciones de las protestas (30%); mientras que el 60% de todo el material analizado es original y el 50% fue catalogado como material realizado por aficionados.

Es importante señalar que durante el *Occupy Wall Street*, así como en el 15M, cada acampada solía tener su comisión de comunicación. De esta forma, era natural que surgieran plataformas o movimientos audiovisuales desde dentro de la propia acampada. En el caso del *Occupy*, la principal herramienta fue el llamado “*the global revolution livestream*” o la TV de la revolución global ([http:// globalrevolution.tv](http://globalrevolution.tv)). Esta plataforma

logró aglutinar una gran audiencia en torno a la transmisión en vivo de las acciones del OWS, llegando a 80 mil espectadores que acompañaban las actividades en vivo, cada día.

Costanza-Schock (2012) llama la atención acerca del hecho de que “GlobalRevolution.tv” fue iniciada por videoactivistas experimentados que habían trabajado en Glassbead Collective (<http://glassbeadcollective.org>) y Twin Cities Indymedia, en 2008, y que continuaron realizando coberturas de este tipo durante los años siguientes en Nueva York. Entretanto, el autor (COSTANZA-CHOCK, 2012) afirma que las raíces de la experiencia con el *streaming* en Estados Unidos estarían en la organización The Uptake (<http://theuptake.org>) y en las primeras experimentaciones realizadas en los años 1980-1990 por Deep Dish TV, durante la cobertura de las protestas anti-nuclear y anti-guerra.

Videoactivismo en las protestas en Turquía

Mientras grandes protestas tomaban las calles de todo el país y empezaba la ocupación del Park Gezi, la televisión turca emitía programas de cocina y documentales sobre pingüinos. Los activistas empezaron a llamar a los grandes medios de comunicación como “medios pingüino”, apropiándose de la figura del pingüino como mascota del movimiento e hicieron un llamado con el *hashtag* #BugünTelevizyonlarıKapat/apaga su TV hoy (NILGÜN, 2015). Así, los activistas se dieron cuenta desde el inicio del movimiento que tendrían que crear sus propios medios de comunicación.

Las redes sociales fueron la fuente principal de información sobre las demandas de los activistas que estaban ocupando el Gezi Park, siendo Twitter el más utilizado, seguido por Facebook y YouTube (ÇOBAN; ATAMAN, 2017; NILGÜN, 2015). Los usuarios de Facebook, entre junio del 2013 y diciembre del mismo año (ZIMMERMAN, 2014) saltaron de 1 millón a 34 millones de perfiles activos. Fueron creados dos grandes grupos en Facebook – *Diren Gezi Park* y *Occupy Gezi*, que funcionaban como central de informaciones y organización de los activistas y aquellos que los apoyaban (ZIMMERMAN, 2014). *Las redes y formatos mediáticos, así como ocurrió en la mayor parte de las protestas, estaban vinculadas. Una investigación realizada por Boomerang Estambul reveló que más de 7 millones de tweets fueron publicados, utilizando el hashtag #direngeziparki, resultando en más de 687 mil mensajes*

que contenían fotos y más de 25 mil que llevaban vídeos enlazados. El mismo estudio también reseña que los mensajes publicados en Facebook ayudaron a viralizar los vídeos y fotos del movimiento (ZIMMERMAN, 2014).

La proliferación de la narrativa desde los activistas fue un fenómeno bastante extendido durante la acampada en Turquía (ÇOBAN; ATAMAN, 2017). Pese a no haber números exactos sobre el porcentaje de manifestantes que la reportaron desde el audiovisual, Nilgün (2015) apunta que, en una encuesta realizada a los participantes de la acampada, el 42% de los encuestados afirmaron que realizaban sus propios relatos a través de Facebook y Twitter; y el 30% de ellos usaba YouTube regularmente para informarse sobre el movimiento.

Según Doğanay y Kara (2014), ya en el segundo día de la acampada en el Park Gezi fue montada una comisión de medios, que incluía una coordinación de audiovisual encargada tanto de transmitir las protestas en vivo como de filmarlas y editarlas para después difundir los vídeos a través de las redes sociales. En este momento, los activistas que tenían más experiencia ofrecieron talleres de formación y desde la coordinación de la acampada, a través de la cuenta de Twitter @OccupyGezi¹¹⁷, fue realizado un llamado para que todos se empeñasen en crear sus propias narrativas desde adentro para romper el cerco informativo. Así nacieron varios medios y plataformas como la Gezi Radio, los *websites* “Istanbuldaneoluyor.com, everywheretaksim.net/tr, occupygezivids.tumblr.com, delilimvar.tumblr.com” (DOĞANAY; KARA, 2014) y los grupos de videoactivismo videOccupy¹¹⁸, Çekimyapan Kadınlar¹¹⁹, ekipmat,

¹¹⁷ Más información en <<https://twitter.com/OccupyGeziNews/>> Acceso el 11 de mayo de 2017.

¹¹⁸ La página de fans en Facebook puede ser visitada en <<https://www.facebook.com/Videoccupy>>. El canal de YouTube del grupo también puede ser visitado *online*. Recuperado de <<https://www.youtube.com/channel/UCDhtsYy5VC09T0ixjHmhBQQ/feed>> Acceso el 11 de mayo de 2017.

¹¹⁹ El canal de YouTube del grupo también puede ser visitado *online*. Recuperado de <<https://www.youtube.com/channel/UCMI1ZPcHxvQWUCt8yLMDf5A>> Acceso el 11 de mayo de 2017.

Ankaraeylemvakti¹²⁰, ÇapulTv,¹²¹ y Naber Medya¹²² - que ya existía desde el 2011, pero se sumó a la acampada en este momento.

Una gran parte de los grupos y medios que fueron creados en el contexto de la acampada del Park Gezi dejaron de existir luego del fin del movimiento. Pero ÇapulTv y Naber Medya continuaron sus labores activistas. ÇapulTv fundó una Asociación de medios Alternativos para generar fondos y organizar el trabajo del grupo (AYDOĞAN, 2015). Además, el Colectivo Artikişler estructuró bak.ma, un gran archivo virtual que pretende organizar y garantizar la memoria audiovisual de los movimientos sociales y políticos del país. Actualmente la plataforma ya cuenta con más de 1.200 vídeos¹²³, de los cuales 602 de ellos tiene la acampada de Gezi como temática principal.

El videoactivismo brasileño: las protestas del 2014

Las protestas en contra del Mundial de Fútbol de la FIFA, en el 2014, fueron registradas en todas las regiones del país, muchas de las cuales fueron transmitidas en vivo y en directo por las cámaras de los ciudadanos y, principalmente, por colectivos formados por activistas que utilizaban el vídeo como herramienta de lucha. Los grupos videoactivistas aparecieron por todo el país, pero la organización no fue uniforme. Río de Janeiro, además de concentrar el mayor número de protestas, también concentró la mayor cantidad de grupos y colectivos organizados específicamente en torno a la tarea de reportar las protestas desde el audiovisual *online*. La red videoactivista de esta ciudad se destacó, en grandes rasgos generales, por la: 1) gran cantidad de grupos formados; 2) organización en red; 3) metodología de producción que posibilitaba alta productividad y viralización de los vídeos.

En esta investigación, se relevó los diez grupos con mayor actuación en la ciudad, a saber: Jornal A Nova Democracia, Mídia Ninja, Coletivo Mariachi, Coletivo

¹²⁰El canal de YouTube del grupo también puede ser visitado *online*. Recuperado de < <http://www.ustream.tv/channel/ankaraeylemvakti>> Acceso el 11 de mayo de 2017.

¹²¹ La página de fans en Facebook puede ser visitada en <<https://www.facebook.com/CapulTv/>> Acceso el 11 de mayo de 2017. El canal de YouTube del grupo también puede ser visitado *online*. Recuperado de < <https://www.youtube.com/channel/UCiR-XdvDZAPdxtt47UHCzDw>> Acceso el 11 de mayo de 2017.

¹²² Más información en <www.nabermedya.tv> Acceso el 11 de mayo de 2017.

¹²³ El archivo puede ser visitado en < <https://bak.ma/grid/title/list==j:Uploaded&category==Gezi>> Acceso en el 11 de mayo del 2017.

Carranca, Mídia Independente Coletiva, Linhas de Fuga, Coletivo Vinhetando, Coletivo Tatu, Rio40Caos, Cinza Sem Filtro. Estos colectivos no tenían número fijo de miembros y solían ser conformados por entre dos y diez personas. Algunos de ellos ya estaban articulados antes de que estallaran las manifestaciones populares de 2013: Jornal A Nova Democracia, Rio40Caos y Mídia Ninja. Pero la mayor parte de los que protagonizan el estudio aquí presentado nacieron durante el ciclo de protestas en contra del precio de transporte público, en junio de 2013. Una mirada detallada acerca de las prácticas, rutinas productivas y formas organizativas de esos videoactivistas fue objeto de análisis en otro artículo de la autora (SOUSA, 2017).

En relación con el tipo de trabajo realizado, cada colectivo acabó especializándose en un tipo de narrativa, destacándose las notas y reportajes periodísticos, las transmisiones en vivo, transmitidas por *streaming* y las imágenes realizadas con función *advocacy video*, detalladas abajo y profundizadas por la autora en otro trabajo (SOUSA; CERVI, 2017b).

1) **notas y reportajes periodísticos en texto, vídeo y fotografía:** se centró en la filmación de los eventos, ya sean reuniones, asambleas, protestas, etc., y luego en la composición de una nota o reportaje audiovisual, centrada en el carácter fáctico del suceso. Este material era subido a YouTube y divulgado por Facebook. En este grupo se encontraban: Jornal A Nova Democracia; Mídia Ninja; Coletivo Mariachi; Linhas de Fuga y Mídia Independente Coletiva.

2) ***streaming*:** consistió en la transmisión en vivo, *online*, de las protestas, asambleas, etc. Los *streamers* siguen el acontecimiento, no solamente filmando, sino también narrándolos. El hecho de narrar los sucesos transformaba al reportero que se dedicaba a este tipo de trabajo en un camarógrafo y locutor-comentarista de radio, al mismo tiempo. Realizaron este tipo de trabajo: Mídia Ninja y Coletivo Carranca.

3) ***advocacy vídeo:*** Aquí se destacaron dos formas de actuación: 1) imágenes captadas para utilización como prueba jurídica, obedeciendo a un protocolo específico que permite que sean validadas legalmente; 2) imágenes captadas para servir “como prueba”, pero no necesariamente para la utilización en el ámbito jurídico. En general, las imágenes filmadas bajo la idea del *advocacy vídeo* no siempre son destinadas a la recepción masiva. En algunas ocasiones, el videoactivista capta las imágenes y después

las comparte con los abogados para que puedan liberar a manifestantes de encarcelamientos arbitrarios. En los casos en que son utilizadas como prueba de la violación de derechos humanos, suelen ser divulgadas *online* o insertadas como parte de procesos legales o denuncias frente a cortes nacionales e internacionales. El único grupo dedicado exclusivamente a la realización del *advocacy* vídeo era el Colectivo Rio40Caos.

La red videoactivista que se formó en Río de Janeiro estuvo compuesta de varios actores – grupos, colectivos o individuos – que se fueron conociendo y conectando a través de la calle y de las redes sociales en Internet. Cada uno de ellos mantenía su independencia como sujetos o colectivos, pero en la práctica, lo que se observó fue una actuación conjunta. Esta red videoactivista desarrolló prácticas mediáticas similares, que fueron construidas como resultado de la práctica callejera y de las propias necesidades del movimiento. Las más importantes desde el punto de vista de la conformación de la red fueron: la actuación callejera como un bloque unido; la organización *offline* (talleres, reuniones, otras actividades políticas, etc.); la utilización de las redes sociales online como forma organizativa, productiva y de divulgación de los videos; la búsqueda por la viralización de los videos; las jornadas exhaustivas de producción; la creación de criterios de seguridad conjuntos, etc.

El videoactivismo durante la protesta en contra el Mundial de Fútbol de la FIFA tuvo un papel fundamental en la creación de otras narrativas de las movilizaciones. En muchos momentos, llegó a ser apropiada por los grandes medios informativos; mientras en otros, propuso una disputa narrativa con estos medios, como en el caso del encarcelamiento de activistas. Luego del 2013, varios de los colectivos que se formaron en aquel entonces se desintegraron. Pero la experiencia del 2013 pudo influenciar otro movimiento videoactivista muy fuerte en la sociedad brasileña, en el 2015, cuando los estudiantes de las escuelas públicas tomaron sus escuelas y desde las tomas, filmaron todas sus acciones, buscando convencer a la sociedad de la justicia de sus demandas (SOUSA, 2018).

Conclusiones

Con este recorrido conceptual y práctico del videoactivismo, podemos sugerir que pese a que la literatura académica no haya llegado a un concepto único para nombrar

al fenómeno, podemos considerar que lo político es lo fundamental para definirlo. Todos los conceptos que se suelen utilizar pasan por este aspecto, siendo el utilizado por Harding (2001) uno de los más amplios, afirmando que videoactivista es quién utiliza el vídeo como una herramienta táctica para luchar por justicia social. En relación a las prácticas, son muy diversas, utilizando diferentes plataformas y géneros audiovisuales.

Contemporáneamente, el videoactivismo emerge como una importante herramienta para hacer frente tanto a la ausencia de cobertura como al encuadramiento negativo de los movimientos sociales por parte de los grandes medios informativos, en todos los países mencionados en este trabajo. Hay una diferencia significativa en las formas organizativas de los movimientos de protesta que estuvieron basados en acampadas y los que fueron más difusos. En la mayor parte de los casos, las acampadas solían centralizar la producción mediática en torno al movimiento, organizando comisiones de comunicación que tenían la tarea de reportarlo. En donde no hubo acampadas, como en Brasil y en la mayor parte de las protestas de la Primavera Árabe, hubo una mayor fragmentación de la cobertura entre individuales. Siendo que en Brasil se observa la proliferación de grupos organizados específicamente en el calor de las protestas con el objetivo de reportarlas.

En casi todos los países se suele afirmar que fue un fenómeno popular, siendo utilizado largamente por la ciudadanía. No hay datos de la extensión del fenómeno en la mayor parte de los países, entretanto. En el OWS y el 15M, las investigaciones sugieren que cerca del 10% de los participantes de las acampadas realizaban tareas de media o videoactivismo (COSTANZA-CHOCK, 2012; MONTERDE, 2015). En relación con el tipo de material producido, el *streaming* fue muy popular en los países de la Primavera Árabe, principalmente Egipto y Túnez; Estados Unidos, Turquía y en Brasil. En España también fue utilizado, pero su uso no fue tan extenso durante las acampadas, de acuerdo con Monterde (2015). Ya los videos subidos a YouTube y compartidos por Facebook fueron utilizados en las protestas en todos los países analizados.

Pensar el videoactivismo comparativamente, tanto mirando la cuestión conceptual como práctica es un paso adelante en el objetivo de comprender el fenómeno más a fondo y acompañar su desarrollo. Nos queda para el futuro reflexionar sobre los cambios provocados con el desplazamiento del activismo a otras redes sociales, como

Whatsapp y Instagram; además de analizar otros aspectos importantes en la lógica organizativa de estos colectivos, como aspectos de raza, clase, género, territorialidad, etc.

Referências

ALABAO, N. Videoactivismo 2.0: revueltas, producción audiovisual en torno al 15M y cultura libre. In: Serrano, E; López, A.C; Monterde, A; Toret, J. **15MP2P. Una mirada transdisciplinar del 15M**, 2014. Disponível em: <http://tecnopolitica.net/libro15mp2p>.> Acesso em: 10 jun. 2017.

ASKANIUS, Tina. Video for Change. In: Wilkins, Karin et al. (Org). **The Handbook of Development and Social Change**. Oxford: WilleyBlackwell, 2014.

ATTON, Chris. Reshaping Social Movement Media for a New Millennium. **Social Movement Studies**, V. 2, n 1, p. 2-14, 2003.

AYDOĞAN, A. Çapul TV. In: Kejanhoglu, B. y Scifo, S. **Alternative Media and Participation. Transforming audiences, Transforming societies. Working group 2**, 2014. Disponível em: <http://www.cost-transforming-audiences.eu/system/files/alternative%20media%20and%20participation-19-02-14.pdf>.>. Acesso em: 10 jun 2017.

COSTANZA-CHOCK, S. Mic Check! Media Cultures and the Occupy Movement. **Social Movement Studies: Journal of Social, Cultural and Political Protest**, v. 11, n. 3-4, p. 375-385, 2012.

ÇOBAN, B.; ATAMAN, B. The Gezi Resistance and activist citizen reporters. **Communications**, v. 42, n. 1, p.1-22, 2017.

COYER, K.; DOWMUNT, T.; FOUNTAIN, A. (2007). **The Alternative Media Handbook**. London: Routledge, 2007.

DOĞANAY, Uy Kara, I. Video activism in Turkey as a case of alternative media practice: Gezi resistance in focus. In: Kejanhoglu, B. y Scifo, S. **Alternative Media and Participation. Transforming audiences, Transforming societies. Working group 2**, 2014. Disponível em: <http://www.cost-transforming-audiences.eu/system/files/alternative%20media%20and%20participation-19-02-14.pdf>.>. Acesso em: 10 jun 2017.

EYZAGUIREE, L. B.; EL AZRAK, S. Videoactivismo y género en la primavera Árabe. In: Sierra, C.; Montero, D. **Videoactivismo y Movimientos Sociales. Teoría y praxis de las multitudes conectadas**. Barcelona: Gedisa, 2015, p. 233-256.

GITLIN, T. **The Whole world is watching: mass media in the making & unmaking of the New Left**. Berkeley: University of California Press, 1980.

HALVERSON, J.R; RUSTON, S.W; TRETHERWEY, A. Mediated Martyrs of the Arab Spring: New Media, Civil Religion and Narrative in Tunisia and Egypt. **Journal of Communication**, v. 63 n. 2, p. 312-333, 2013.

HARDING, T. **The video activist handbook**. Pluto Press: London, 2001.

HOWARD, P. N., et al. **Opening closed regimes: what was the role of social media during the Arab Spring?**, 2011. Disponível em:

https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=2595096. Acesso em: 5 set 2019.

JOHANSSON, L. (1999). Participatory Video and PRA: Acknowledging the politics of Empowerment. **Forests, Trees and People**, Swedish University of Agricultural Sciences, Uppsala, n. 40/41, p. 21-23, 1999.

KIDD, D. The global movement to transform communications. In: Coyer, K.; Dowmunt, T.; and, Fountain, A. **The Alternative Media Handbook**. London: Routledge, 2007.

KRONA, Michael. Contravigilancia y videoactivismo desde la plaza Tahrir. Sobre las paradojas de la sociedad contravigilante. In: Sierra, C y Montero, D. **Videoactivismo y Movimientos Sociales. Teoría y praxis de las multitudes conectadas**. Barcelona: Gedisa, 2015, p. 211-232.

LUNCH, C.; LUNCH, N. **Insights into Participatory Video**. A handbook for the field. Oxford: Insight, 2006.

MAN CHAN, J.; LEE, C. Journalistic “paradigms” of civil protests: a case study in Hong Kong. In: Arno, A. and Dissanayake, W. **The News media in national and Internationa conflict**. Colorado: Westview Press, 1984.

MCLEOD, D. M.; HERTOOG, J. K. (1999). Social control, social change and the mass media’s role in the regulation of protest groups. In: Demers, D y Viswanath, K. (Org.), **Mass media, social control and social change**. Ames: Iowa State University Press, p. 305-330.

MATEOS, C.; GAONA, C. Constantes del videoactivismo en la producción audiovisual. Rastreo histórico (1917-2014) y puntualizaciones para una definición. In: Sierra, F. C.; Montero, D. **Videoactivismo y movimientos sociales. Teoría y praxis de las multitudes conectadas**. Barcelona: Gedisa, 2015.

MATEOS, C.; RAJAS, M. (2014) Videoactivismo: concepto y rasgos. In: Bustos, G. et al (Org). **Videoactivismo. Acción política, cámara en mano**. Cuadernos Artesanos de Comunicación 71, Tenerife: Universidad de La Laguna.

MONTERDE, Arnau. **Emergencia, evolución y efectos del movimiento-red 15M (2011-2015). Una aproximación tecnopolítica**. (tesis de doctorado) - Universidad Oberta de Catalunya, Barcelona, España, 2015.

NILGÜN, M. **Cyberactivism 2.0: Determing Social Media Usage in New Social Movements – Twitter and Gezi Resistance in Turkey** (thesis for Masters of Arts in Media Studies: Television and Cross-Media Culture). Amsterdam: Universiteit Van Amasterdam, 2015.

PASQUINELLI, Matteo. **Mediactivismo (Activismo en los medios). Estrategias y prácticas de la comunicación independiente**. Mapa internacional y manual de uso. Roma: DeriveApprodi srl, 2002.

RIOJA, B. P (2014). El streamer, entre el periodismo y ciberactivismo. In: Serrano, E; Sánchez, D. M; MENA, J. C. Sobre las imágenes del 15M. El videoactivismo como experimentación cultural y política. In: Sierra, F.; MONTERO, D. (Eds) **Videoactivismo y movimientos sociales. Teoría y praxis de las multitudes conectadas**. Barcelona: Gedisa, 2015.

SANCHO, G. R. et. al. Activismo mediático y criminalización de la protesta: medios y movimientos sociales en México. In: SANCHO, G. R. et al. **Los movimientos sociales desde la**

- comunicación. Rupturas y genealogías.** México: Instituto Nacional de Antropología y Historia, 2015.
- SEL, S. Comunicación alternativa y políticas públicas en el combate latinoamericano. In: Sel, Susana. **La comunicación mediatizada: hegemonías, alternativas, soberanías.** Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – CLACSO, 2009.
- SHIRLEY, A. W. Participatory Video: a process that transforms the self and the other. In: Shirley, A. W. (Ed). **Participatory Video. Images that Transform and Empower.** London: Sage, 2003.
- SNOWDEN, P. “Film!”: The Arab Revolutions and the Filmmaker as Amanuensis. **Visual Anthropology**, v. 29, n. 3, 263-277, 2016.
- SOUSA, A.L.N. Video Activism: Digital Practices to Narrate Social Movements during the Fifa World Cup (2014). **Brazilian journalism research (online)**, v. 13, p. 38, 2017.
- SOUSA, A.L.S.; CERVI, Laura. Video activism in the Brazilian protests: Genres, narratives and political participation. *Northern Lights: Film & Media Studies Yearbook*, v. 15, p. 69-88, 2017b.
- SOUSA, A.L.S. Metodologías para la escucha en el audiovisual popular. **Revista imagofagia**, v. 17, p. 425-448, 2018.
- THORSON, K., EKDALE, B. et al (2010). Youtube and Proposition 8. **Information, Communication & Society**, v. 13, n. 3, p. 325 — 349, 2010.
- WALL, M.; ZAHED, S. I’ll be waiting for you guys’: A YouTube Call to Action in the Egyptian Revolution. **International Journal of Communication**, v. 5, p. 1333-1343, 2011.
- WALLACK, L et al. **Media Advocacy and Public Health.** Newbury Park, CA: Sage, 1993.
- WELLMAN, B.; RAINIE, L. If Romeo and Juliet Had Mobile Phones. **Mobile Media & Communication**, v. 1, n. 1, p. 166-171, 2013.
- WIDGINGTON, D. Screening revolution. FAQs about video activism. In: Langlois, Andrea y Dubois, Frédéric (Ed). **Autonomous Media. Activating Resistance & Dissent.** Montreal: Cumulus Press, 2005.
- WILSON, D.; TANYA, S. Activism and the Ambiguities of Counter-Surveillance. **Surveillance & Society**, Kingston, n 8, v. 2, p. 166-180, 2010.
- ZARZUELO, M. G. Cine militante y videoactivismo: los discursos audiovisuales de los movimientos sociales. **Revista Comunicación**, v. 10, p.1091-1102, 2012.
- ZIMMERMAN, Ç. **The Gezi Park demonstrations 2013: a Case study of Turkey** (Thesis for master in International Relations Departament) – Webster University, Vienna, Austria, 2014.

Revista Mídia e Cotidiano
Artigo Seção Livre
Volume 13, Número 3, dezembro de 2019
Submetido em: 07/05/2019
Aprovado em: 13/11/2019

Aedes aegypti na rede: uma análise das estratégias de combate ao mosquito pelos sites do Ministério da Saúde

Aedes aegypti in the network: an analysis of combat strategies against the mosquito in the sites of Brazil's National Health Department

Kristianne Maia MOREIRA¹²⁴
Cláudio Márcio MAGALHÃES¹²⁵
Cláudia Chaves FONSECA¹²⁶
Victor Alves de Almeida SOARES¹²⁷

Resumo

O objetivo deste estudo foi fazer uma análise de quatro páginas da internet do Ministério da Saúde no que se refere ao combate ao mosquito *Aedes aegypti*, de dezembro de 2018 a março de 2019. Como base teórica, o debate do uso das tecnologias da informação e comunicação e artefatos tecnológicos para a construção de sítios na internet que levem em conta eixos importantes como participação e tecnologia. Foi realizada uma abordagem qualitativa, baseada na observação e registros estruturados e sistematizados, comparando os conteúdos com as referências na literatura que preconizam uma comunicação social tecnológica, analisado criticamente o conjunto de páginas que enfoca o combate ao mosquito. Como resultado, as análises demonstraram antagonismo em relação as suas próprias mensagens de participação comunitária e de tecnologia, haja vista que pouco oferecem para instrumentalização desse trabalho conjunto e espaços de interação. Dado que o objetivo era explorar as eventuais deficiências na comunicação dos sites, o artigo lista propostas para o seu aprimoramento ao combate ao *Aedes aegypti*.

Palavras-chave: Aedes; Internet; Participação Social; Comunicação Social; Ciência, Tecnologia e Sociedade.

¹²⁴ Mestre em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Local pelo centro Universitário UNA (2012). E-mail: kristiannemoreira@bol.com.br.

¹²⁵ Doutor em Educação e Mestre em Comunicação Social pela UFMG. Jornalista e Professor do Mestrado em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Local e do Instituto de Comunicação e Artes nos cursos de Jornalismo Multimídia, Cinema e Vídeo e Publicidade e Propaganda. E-mail: claudiomagalhaes@uol.com.br.

¹²⁶ Doutora em Educação pela PUC Minas (2017). Mestre em Comunicação (2001) e bacharel em Jornalismo (1987) pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). É membro do grupo de pesquisa Mídia e Narrativas, do Mestrado em Comunicação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. E-mail: claufon@gmail.com.

¹²⁷ Graduado em Publicidade e Propaganda, Webdesigner. E-mail: victorsoaresa.alves@gmail.com.

Abstract

This paper aims to analysing the Brazil's National Health Department internet sites. It focus on their information about how to fight *Aedes aegypti* mosquito and offering propositions to improve the mosquito combat. We have studied the literature on how to use technological tools on sites building that took on account important topics such as participation and social technology. Then we analysed and made a discussion discussed Brazil's National Health Department sites that dealt with mosquito combat. The sites' analyses observed conflict on information about community participation and social technology. There were scarce information on how to help and put in reality the partnership work and interation setting. The paper offers a list of propositions to improve sites about *Aedes aegypti* fighting.

Keywords: Aedes; Internet; Social Participation; Social Communication; Science, Technology and Society.

Introdução

O mosquito *Aedes aegypti* transformou-se. Muito conhecido pela população em geral por transmitir a dengue, a espécie também transmite outras doenças igualmente graves como a febre amarela urbana, a Chikungunya e a Zika. O Ministério da Saúde segue à frente do exército contra o inseto e clama que a vitória só acontecerá se houver uma mobilização social. Na era da informação e da proliferação das redes sociais, o armamento pode ser sofisticado. Assim, as interfaces virtuais do Ministério deveriam ser a vanguarda e a referência para os combatentes, dado que é o órgão do Executivo que administra as políticas públicas. Em papel especial estariam seus canais na internet, suas possibilidades e potencialidades, mesmo que ainda constituam um conhecimento em contínuo processo de construção. Afinal, o direito à saúde, previsto na Constituição Federal de 1988, atualmente somente se efetiva quando o direito à Comunicação também acontece.

O trabalho de porta a porta continua sendo o mais válido e importante, dadas as características da população mais vulnerável ao mosquito. No entanto, as novas tecnologias, e a sua rápida expansão pelos *smartphones* presentes em todas as camadas da população, podem ser inseridas neste contexto contribuindo para a disseminação de informações importantes no que tange à doença e à forma de combatê-la.

Este artigo propõe-se a analisar se isso acontece nesse momento em que a informação e o engajamento comprovam-se como principais instrumentos de combate

epidemiológico. E sugere adaptações à tecnologia de combate contra o *Aedes aegypti* por esses mesmos mecanismos já existentes no Ministério da Saúde. O campo da comunicação e saúde (CeS) vem crescendo em uma sociedade midiaticizada como a brasileira, conforme esclarecem Emerich et al (2016):

O campo da comunicação e saúde (CeS) articula-se em diversas vertentes, pautado no entendimento de que o direito à comunicação é indissociável do direito à saúde, já que o primeiro potencializa a participação e autonomia dos sujeitos, confere visibilidade às necessidades e demandas de saúde e ao Sistema Único de Saúde (SUS), contribuindo (ou não) para a efetivação do segundo direito. As informações desse campo integram conhecimentos que analisam quais doenças e necessidades de saúde têm sido abordadas pela mídia, quais as principais demandas de saúde de um território e quais fatores estão inseridos na dinâmica de construção e veiculação das notícias de saúde (EMERICH et al., 2016).

A doença original que alçou o *Aedes aegypti* ao patamar de vilão nacional, a dengue, é uma das doenças virais mais importantes do mundo. Acomete milhões de pessoas, particularmente nos países de clima tropical, onde a temperatura e a umidade facilitam a proliferação do vetor *Aedes aegypti*. Várias tentativas têm sido implantadas pelos governos para minimizar e/ou controlar a expansão dessa doença. Entre as estratégias usadas nas campanhas de saúde pública está a tentativa de conscientização e mobilização da comunidade por meio do uso de novas tecnologias. A internet tem sido usada com frequência como importante instrumento de apoio à promoção da saúde da sociedade. No entanto, mesmo sabendo que o uso de sites na internet pode contribuir sobremaneira com os propósitos das campanhas contra a dengue, esse recurso não tem sido usado de maneira eficiente, especificamente no caso das páginas do Ministério da Saúde, como se verá a seguir nos relatos das observações e análises que se fizeram ao longo da investigação.

A inadequação da comunicação social do Ministério da Saúde já havia sido detectada por Vasconcelos, Oliveira-Costa e Mendonça (2016). Em um trabalho ainda mais amplo que a presente pesquisa, os pesquisadores analisaram 14 campanhas e concluíram que há um grande desequilíbrio entre as tarefas de prevenção de doenças e a da promoção da saúde. Apenas três das campanhas tinham a promoção como objetivo.

Ora, tendo o combate ao mosquito uma necessidade de intersectorialidade e sendo ela um dos pilares da promoção da saúde, haja vista que se espera a articulação dos diversos agentes, lugares e culturas, o foco na prevenção distorce as peculiaridades de cada local e público-alvo. A esse respeito, afirmou Simeone (2008, p.1): “novas preocupações não se resumem à pontualidade das ocorrências, mas se estendem por um longo curso de eventos problemáticos a exigir a junção de constante vigilância, em curto prazo, com aspectos culturais e educacionais para mudança de hábitos, a longo prazo”.

Tanto naquela pesquisa quanto nesta não se questiona a necessidade de prevenção, ao contrário, mas que seja dada atenção proporcional aos problemas do país e à promoção à saúde. O que se verá é que os sites do Ministério da Saúde pesquisados carecem de linguagem, conteúdo e recursos adequados para que se possa atingir o usuário no sentido de informá-lo, realizar uma mudança de comportamento e promover a saúde. Um dos caminhos para resolver essa situação é adequar-se às demandas do utilizador, construindo um site com e para a comunidade, de maneira que este seja não apenas uma tecnologia disponível, mas uma tecnologia que promova o desenvolvimento da sociedade, mesmo cientes de que há uma população ainda com dificuldades do uso de tecnologias de informação como instrumento de cidadania. No entanto, o Ministério da Saúde não pode se furtar de avançar nesses seus próprios instrumentos, também ciente que a capacitação tecnológica da população se torna cada vez mais veloz com a disseminação dos *smartphones* e outros aparatos técnicos. Dar uma pequena contribuição a esse contexto é a proposta deste trabalho.

Um mosquito real num mundo virtual

Há algum tempo não era comum conseguir informações detalhadas sobre doenças, tratamentos e/ou medicamentos a que a população era exposta, a não ser por consulta direta a algum profissional de saúde. O crescimento da internet reverteu essa situação e vive-se uma era virtual onde é possível encontrar na rede todo o tipo de informação.

Assim, em se tratando especificamente de uma doença como a dengue, as informações estão a um clique dos usuários da internet. Mas, certamente, é preciso que

sejam informações de fácil acesso, precisas e claras, para que haja chances de consolidar o conhecimento e contribuir para uma maior promoção da saúde da população em geral.

Dengue

Em todo o Brasil, são realizados diversos tipos de campanha com o objetivo de informar a população a respeito da dengue e de seus meios de controle. A maioria dessas campanhas dá ênfase ao controle do mosquito vetor visto que, enquanto não há uma vacina eficaz que proteja a população contra o dengue-vírus, o mais provável é que a dengue continue a ser um problema grave nos anos que virão, pois a imunização contra a doença ainda enfrenta alguns sérios entraves. Dessa forma, a maior arma de controle da doença é a erradicação do mosquito *Aedes aegypti* por meio de programas de controle eficientes, da vigilância epidemiológica ativa e atuante, da melhoria do diagnóstico laboratorial e, principalmente, da educação para a saúde.

Sabendo-se que, no momento, a medida mais eficaz de controle da doença é a erradicação dos focos de reprodução do mosquito transmissor, faz-se necessário fortalecer a consciência individual e coletiva, sensibilizando o público em geral quanto à importância da colaboração de todos na tentativa de erradicar o agente transmissor. Para tanto, pode-se e deve-se utilizar todas as formas de divulgação de informações sobre a doença, de maneira a conscientizar a todos - sociedade e governo - da importância da participação nesse processo.

Em 1996, o Ministério da Saúde (MS) criou o Plano de Erradicação do *Aedes aegypti* - PEAA¹²⁸ (BRASIL, 2002). Durante a aplicação desse programa, percebeu-se o

¹²⁸ O Plano de Erradicação de *Aedes aegypti* teve como principal objetivo criar e ministrar novos métodos de erradicação do mosquito, além de atentar-se, principalmente, aos casos de dengue hemorrágica que, grande parte das vezes, levava à morte. Sustentava ações descentralizadas de controle do vetor para estados e municípios alterando o modelo então vigente de gestão verticalizada e centralizada. Embora sem alcançar seus principais objetivos, o PEAA mostrou-se importante, pois propôs a necessidade premente de atuação multissetorial no combate à dengue. Os resultados obtidos por esse programa confirmaram a inviabilidade de uma política de erradicação do vetor a curto prazo e, a partir daí, o MS faz uma reavaliação de todo o programa incorporando a ele novas e importantes facetas, como a participação comunitária e a mobilização social. Com isso, em 2002, é instituído o Programa Nacional de Controle da Dengue (PNCD), que incorpora as experiências nacionais e internacionais enfatizando a

quão é importante e necessário ter-se um modelo descentralizado de combate à doença, com a participação da população e de todos os níveis e setores de governo e a sociedade civil. E que essas campanhas deveriam abranger as mais diversas formas de comunicação de massa, desde distribuição de folhetos informativos até propagandas maciças em televisão, rádio e internet.

Até o final de 2018, o site oficial do MS (portalms.saude.gov.br) era utilizado como material de apoio educativo e informativo de informação e educação para o combate ao mosquito da dengue, o *Aedes aegypti*. No entanto, em sua página principal, não há nada que redirecione imediatamente a informações sobre Dengue, Febre Amarela Urbana, Zika ou Chikungunya: informações a respeito dessas doenças são somente encontradas ao se pesquisar outros tópicos no site. É certo que a parcela mais significativa da população tem dificuldades no acesso e/ou no manuseio desses instrumentos na rede de computadores, mas a informação digital tem entrada para formadores de opinião e multiplicadores, como agentes de saúde e educadores. Porém, de qualquer forma, com ou sem sites eficientes, o real crescimento do número de casos da doença leva a crer que, mesmo com a utilização desses artefatos, as campanhas de controle da dengue não têm sido eficazes no cumprimento dos seus objetivos.

Políticas públicas de combate ao Aedes aegypti

Para que uma política pública seja eficaz, é preciso que esteja integrada ao seu público-alvo: a sociedade para quem ela é dirigida. No âmbito do controle da dengue, todos os anos, são lançados programas de controle nos vários níveis de governo, desde o municipal até o nível federal. Entretanto, até bem pouco tempo atrás, esses programas apresentavam-se de forma setorial e desarticulada, como no já citado *Programa de Erradicação do Aedes aegypti* (PEAa).

necessidade de programas de controles permanentes (uma vez que não há evidências técnicas possíveis de erradicação do mosquito a curto prazo), elaboração de campanhas de mobilização e informação de pessoas (responsabilidade social), fortalecimento da vigilância epidemiológica e entomológica e integração de programas de saúde pública, como o Programa de saúde da Família (PSF) por exemplo, às ações de controle do mosquito, entre outros.

Dessa forma, foi necessário que fossem desenvolvidos trabalhos intersetoriais, descentralizados, fruto de uma rede de ações em que houvesse o envolvimento de todos os setores da sociedade em rede e não apenas dos profissionais de saúde – mas também dos governos em todos os seus níveis e setores (vigilância epidemiológica e entomológica, centros de saúde, agentes de saúde, entre outros), das escolas (alunos, professores grupos de pais), que devem se comprometer a elaborar e implementar ações eficazes de controle do vetor em áreas que podem oferecer condições para a proliferação dos mosquitos.

Em relação à descentralização, entende-se aqui que as ações em saúde pública devem ser distribuídas entre as três esferas de governo: federal, estadual e municipal. No entanto, essa distribuição não deve ser feita de forma descoordenada, mas em um panorama que abarque o que se chama de intersetorialidade que, de acordo com Junqueira, Inojosa e Komatsu (1997, p.24), é entendida como “a articulação de saberes e experiências no planejamento, realização e avaliação de ações, com o objetivo de alcançar resultados integrados em situações complexas, visando um efeito sinérgico no desenvolvimento social”.

É, também, o que se entende por atuar em rede. Segundo Scherer-Warren (1999), as redes caracterizam-se pela busca de articulações mais horizontalizadas, evitando o centralismo e a burocratização organizacional. No entanto, atuar em rede gera um aumento de responsabilidade de cada um dos setores envolvidos e, por outro lado, faz gerar o sentido de cooperação e participação na busca de respostas para os diversos problemas que assolam as sociedades.

Em relação ao *Aedes aegypti*, a palavra rede é extremamente usada e refere-se à mobilização da sociedade por meio de políticas públicas de ações práticas que objetivam controlar o avanço da doença. Já a participação, peça chave para a erradicação (ou diminuição) do número de casos de doenças relacionadas ao mosquito, relaciona-se ao envolvimento da sociedade nas ações contra o inseto.

Trata-se, então, principalmente da participação comunitária nas políticas públicas, em que toda a comunidade é entendida como parte do problema e, portanto, tem poder decisório sobre ele. Alguns autores, entre eles Paim (2009 apud CIRINO; TUZZO, 2015) propõem uma distinção entre sistemas de saúde e sistemas de serviços de saúde.

Os primeiros são todas as instituições sociais que podem assumir o papel de promoção da saúde, tais como a escola, as igrejas e a mídia. Os segundos são os serviços organizados, a exemplo de hospitais, laboratórios, clínicas etc. É por meio de uma atuação integrada, envolvendo as múltiplas redes sociais, que tem o alcance de mobilizar tanto os sistemas de saúde quanto os sistemas de serviços de saúde, que se viabiliza uma eficiente ação coletiva para controlar a proliferação dos mosquitos *Aedes aegypti*.

Diferentemente do PEAA, as políticas públicas mais recentes tentam abarcar os conceitos de rede e intersetorialidade. Obviamente, isto significa um avanço, se comparadas às políticas anteriores, mas muitos outros problemas ainda estão por resolver.

Saúde e novas tecnologias

É notório o impacto da internet sobre as mais diversas áreas da atividade humana em tão pouco tempo desde sua popularização a partir dos anos 1990 (BRIGGS, BURKE, 2004; LESSIG, 2005; CASTELLS, 2011; GLEICK, 2013). Especificamente em relação à saúde, é difícil precisar a dimensão do impacto que a internet gera a respeito desse assunto, para o bem ou para o mal. As informações digitais referentes à saúde são tantas e tão variadas que, para designar esse grande espectro, foi criado a expressão *e-health* ou e-saúde (com o *e* referindo-se a “eletrônico”). Mas, em particular, pode-se perceber muito claramente o quanto a rede tem sido usada em prol das campanhas de saúde coletiva, como, por exemplo, nas campanhas contra o *Aedes aegypti*, assunto do qual se trata esta pesquisa.

Vê-se, então, evidente que a utilização da internet, nesse caso, especificamente o site oficial do Ministério da Saúde do Brasil, como apoio às ações de combate ao *Aedes aegypti*, é primordial e tem grande potencial para traduzir-se em material de apoio efetivo às ações. Tal medida deve-se justificar pelo acesso crescente das pessoas à rede, embora, efetivamente, não se possa afirmar que este seja um instrumento eficiente e eficaz, pois não se sabe como e de que maneira essas informações chegam às pessoas. E o mais importante: se elas se apropriam delas (o que gera, de fato, as ações em torno de alguma questão).

O que caracteriza a atual revolução tecnológica não é a centralidade de conhecimentos e informação, mas a aplicação desses conhecimentos e dessa informação para a geração de conhecimentos e de dispositivos de processamento/ comunicação da informação, em um ciclo de realimentação cumulativo entre a inovação e seu uso (CASTELLS, 2011, p. 69).

Devido ao aumento do uso da internet, principalmente pelos mais jovens, as campanhas virtuais contra o *Aedes aegypti*, nos sites do Ministério da Saúde e das secretarias estaduais e municipais, deveriam ser um dos principais instrumentos. No entanto, como já dito, não se sabe se os conhecimentos e informações fornecidos por eles estão realmente sendo úteis ao que se propõem.

Lévy (1992) ressalta que as novas tecnologias digitais são um campo vasto e conflituoso. De fato, em se tratando de saúde, inúmeras questões devem ser levadas em conta ao se criarem políticas públicas e programas que prevejam o uso da internet. O surgimento dessas novas tecnologias permite a busca, o processamento e a interação dos serviços de saúde pela população. Segundo o IBGE (2016), em 2014, mais da metade da população brasileira possuía acesso à internet. Dados da Pesquisa Nacional por Amostras de Domicílio Contínua (PNAD Contínua) mostram que, em 2017 a utilização da internet nos domicílios permanentes do país era de 74,9% frente a 69,3% em 2016. Houve, também, crescimento significativo da utilização da internet em domicílios da área rural; 75,0% em 2016 e 80,1% em 2017. Esse mesmo tipo de evolução foi observado em todas as grandes regiões do país. Dessa forma, é possível perceber que existem meios de alcançar e levar informações sobre a saúde, especificamente sobre a dengue, *chicungunya* e o *zika*, de forma rápida e interativa para a maioria da população brasileira. Certo que pode ainda haver problemas na usabilidade das pessoas, mas também mostra deficiência nesses canais de comunicação em se mostrarem relevantes, contribuindo com a falta de interesse do usuário.

Em relação ao combate ao *Aedes aegypti*, pode-se afirmar que, embora haja iniciativas de controle e erradicação do mosquito, com o uso da internet, como o próprio site do Ministério da Saúde e a inserção do assunto em plataformas de redes sociais de grande alcance, como o *Facebook* (rede social mais utilizada no mundo por usuários ativos), existem diversos complicadores referentes ao acesso da sociedade a essas

informações. Há que se considerar, também, a variabilidade das características educacionais da população das diversas regiões do Brasil onde se concentram os maiores níveis de casos das doenças; a formação dos profissionais de saúde envolvidos diretamente no combate e campanhas de prevenção e controle; a qualidade e a maneira como é disposta a informação na rede; entre tantas outras peculiaridades que podem influir de maneira direta no combate ao mosquito.

Cada uma dessas variáveis comportaria investigações específicas, e este trabalho tem como foco a análise, crítica e contribuição em apenas um dos seus aspectos, o que não diminui a sua importância e nem releva as demais. Mas está em consonância com a própria área de saúde, cada vez mais empenhada em se aproximar das ciências da comunicação, em especial as envolvidas em novas tecnologias, com a saúde (FUNDAÇÃO OSWALDO CRUZ, 2017; PESSONI, 2015), inclusive na formação profissional (MORAES; VASCONCELLOS, 2006).

Educação em saúde e internet no combate ao *Aedes aegypti*

A educação em saúde historicamente tem o objetivo de atuar na prevenção de doenças e promover a saúde da população. Tem um amplo espectro que inclui desde técnicas para adesão ao tratamento como também técnicas orientadas para a prevenção de enfermidades. Em 1994, o Governo Federal instituiu o “Programa de Saúde da Família” com a proposta de mudar o modelo de atenção básica à saúde no país. Anteriormente, o enfoque educativo baseado somente na prevenção de doenças começa a ser repensado e ações voltadas para a humanização dos serviços de saúde passam a ser observadas. Essa “humanização” dos serviços de saúde nada mais é do que considerar o indivíduo como agente transformador da própria saúde, munido de crenças, valores e conhecimentos prévios, enfim, de uma história de vida.

Embora ainda predominem algumas práticas educacionais intervencionistas em relação ao controle de endemias e epidemias, não se pode negar que elas vêm acompanhadas da ideia de participação. Contribuíram para essas mudanças a infinidade de saberes difundidos pela e na comunidade. Nesse sentido, qualquer proposta de site que queira auxiliar no combate ao *Aedes aegypti* deve levar em consideração a participação

das comunidades, o compartilhamento de conhecimentos, a educação formal e informal e as interações sociais entre os agentes das campanhas.

Em um programa de controle do mosquito, há que se levar em conta quais valores, significados, sentidos e informações circulam sobre o *Aedes aegypti* na sociedade. Torna-se necessário entender como a saúde e as doenças afetam a experiência de vida cotidiana das pessoas, como as populações afetadas percebem o ambiente e como o processo de adoecimento afetam essas pessoas.

De forma sintética, desenvolver um processo educativo na sociedade civil organizada ou em vias de organização implica: a) procurar conhecer a realidade, compreender seus problemas e buscar soluções; b) potencializar sujeitos e valores emergentes que caminham para a transformação e superação dos problemas; c) eleger, em cada momento, os problemas, os projetos, as formas de atuação e as estratégias prioritárias (SCHERER-WARREN, 1999, p. 61).

Faz-se necessário, ainda, avaliar como a cultura organiza e modifica a experiência social e a educação nos aspectos relativos ao combate ao *Aedes aegypti*. Assim, nas atividades de educação ou mobilização social em saúde, devem-se observar valores e crenças que permeiam os modos das populações perceberem e identificarem seus próprios problemas. O conhecimento deve começar a ser apreendido a partir de uma perspectiva global para que depois possam ser inseridos os conhecimentos parciais e locais. É necessário, portanto, articular competências e saberes para a aquisição e incorporação de habilidades e conhecimentos e, também, estimular atitudes pessoais de comprometimento com um projeto comum de mudança da realidade.

Dentro do processo educativo, para que haja aprendizagem, é preciso que o que está sendo ensinado tenha significância. Isso permite que educação em saúde propicie mudanças reais na qualidade de vida da comunidade. Isso significa uma interação entre o que se está aprendendo e o que já se sabe. Assim, o conhecimento antigo torna-se mais elaborado a partir do momento em que um novo conhecimento tenha significado para o indivíduo. Nesse sentido, as inovações tecnológicas representam um marco para o processo educacional. Elas romperam totalmente a fronteira imposta pelo modelo do ensino escrito e oral e a chamada educação *on-line* torna-se cada vez mais presente e nos mais variados níveis de ensino.

Metodologia

Para este estudo foi utilizada a abordagem qualitativa, mais adequada para se alcançar os objetivos propostos que, em suma, eram o de observar, analisar e propor melhorias aos sites do Ministério da Saúde no que tange ao combate ao *Aedes aegypti*. Após estudos a partir de leituras bibliográficas e documental, que resultaram na referencia teórica até aqui, foi feito um estudo investigativo e interpretativo de quatro dos sites do Ministério da Saúde, que tinham estrita referência ao mosquito, de dezembro de 2018 a março de 2019.

São eles: Portal principal do Ministério da Saúde¹²⁹; o Saúde de A a Z, um glossário de busca¹³⁰; o específico de combate ao *Aedes aegypti*¹³¹; e o específico sobre a dengue¹³². Para isso, foi utilizado um modelo de técnica de observação estruturada ou sistemática, que consiste em coletar e registrar eventos previamente, além de analisá-los a partir de critérios estabelecidos em consonância com os objetivos deste trabalho, tais como informação de fácil acesso, possibilidades de interatividade e participação, atrair o interesse sobre a temática e convidar à ação.

Resultados e Discussão

A partir dos dados obtidos durante a pesquisa bibliográfica (SANTOS, 2010; LANDER, 2013; DVIR; GAFNI, 2018), considerou-se que um site bem construído deve conter funcionalidades informativas e interativas, além de componentes de usabilidade facilitada, chamada à atenção, orientação, de navegação e de comunicação bem estruturados. Deve-se considerar também identidade, curiosidade, rapidez de acesso, níveis de interatividade, informação, atividades, espaço de partilha. Em resumo, um bom site deve atrair a atenção, despertar interesse, criar desenho e chamar à ação (LANDER, 2013).

De modo geral, o portal do MS possui uma estrutura semelhante aos portais de notícias mais visitados do país, como o Globo.com, UOL e MSN. Os conteúdos são

¹²⁹ Disponível em: <portalms.saude.gov.br> e <saude.gov.br>.

¹³⁰ Disponível em: <portalms.saude.gov.br/saude-de-a-z>.

¹³¹ Disponível em: <portalms.saude.gov.br/combate-ao-aedes>.

¹³² Disponível em: <portalms.saude.gov.br/dengue>.

distribuídos em formatos de chamadas e menus, dando destaques para notícias que estejam relacionadas ao Ministério e a saúde pública de modo geral, focados mais em conteúdo de informações de relatos. Na página principal do site do Ministério da Saúde na ocasião das observações, pôde-se observar que não há nenhuma informação de fácil acesso, tratando especificamente sobre o mosquito *Aedes* (Figura 1), como uma informação visível destacada em primeiro plano. Com o alto número de picadas de escorpiões notificadas neste verão 2018/2019, a página principal do site traz como informação primordial os cuidados necessários frente à acidentes com este animal embora aconteça também no verão, o aumento de casos de doenças transmitidas pela picada do mosquito *Aedes*.

Figura 13 – Portal do Ministério da Saúde



Fonte: Ministério da Saúde.

Ao se navegar pelo site em busca de informações sobre o *Aedes* será necessário clicar no tópico “Saúde de A a Z” que redirecionará à página portalms.saude.gov.br/saude-de-a-z. Nesta página, por meio de tópicos distribuídos por ordem alfabética, encontram-se informações específicas sobre dengue, chikungunya e zika (Figura 2).

Figura 14 – Saúde de A a Z

VOCÊ ESTÁ AQUI: PÁGINA INICIAL > SAÚDE DE A A Z

Saúde de A a Z

Glossário com os principais temas, ações, políticas, programas do Ministério da Saúde na prevenção e promoção da saúde. Sintomas, diagnósticos, exames, tratamentos, causas, prevenção, vacinação e perguntas e respostas sobre as principais doenças e problemas de saúde, sejam eles crônicos ou transmissíveis.

A B C D E F G H I J K L M N O P
Q R S T U V X W Y Z

A

- Acidentes por Animais Peçonhentos
- Alzheimer
- Acidente Vascular Cerebral - AVC
- AIDS
- ASMA

B

- Botulismo
- Brucelose humana

C

- Câncer
- Câncer de Boca
- Câncer de Mama
- Câncer de Pâncreas
- Câncer de Próstata
- Cacumba
- Certificado de Direito à Assistência Médica - CDAM
- Chikungunya
- Colera
- Combate Aedes
- Coqueluche
- Coronavírus (MERS-CoV)
- Criptococose

D

- Dengue
- Depressão
- Diabetes
- Dermatite (Saúde do Adolescente e do Jovem)
- Distúrbio
- Doença de Chagas
- Doença de Dengue
- Doença de Sarampo
- Doença de Shigelose

ASSUNTO

- Atenção
- Especializada e Hospitalar
- Atenção Básica
- Assistência Farmacêutica
- Ciência e Tecnologia e Complexo Industrial
- Gestão do SUS
- Vigilância em Saúde
- Participação e Controle Social
- Respostas Financeiras
- Saúde para Você
- Saúde Indígena
- Saúde de A a Z
- Trabalho, Educação e Qualificação
- Política Nacional de Saúde Mental, Álcool e Outras Drogas

Saúde no Brasil

- Dados e Indicadores de Saúde
- Doenças Epidemiológicas
- Profissionais e Ocorrências

ACESSO À INFORMAÇÃO

- Acesso à Informação
- Ações e Programas
- Agência das Autoridades
- Autoridades
- Concursos e Seleções
- Convênios e Transferências
- Informações classificadas
- Legislação de Saúde
- Licitações e Contratos
- Participação Social
- Recursos e Despesas
- Relatório de Gestão

Fonte: Ministério da Saúde.

De modo geral, o site tem estrutura pouco dinâmica que exige do internauta uma grande necessidade de cliques e análise da página, como se vê nas imagens dentro do site, com tópicos para cada uma das doenças transmitidas pelo *Aedes*. O usuário é forçado a clicar em vários links para saber mais informações referentes a cada item julgado como importante. Essa prática dificulta o processo de leitura dinâmica e universal sobre o tema, o que pode resultar em um grande índice de rejeição da página. Uma

rejeição que pode levar o usuário a buscar informações em outras fontes mais claras e rápidas.

Atualmente, o acesso à internet é feito em sua maioria pelo celular (98,7%), como aponta o relatório da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (AGÊNCIA IBGE, 2017), ultrapassando os 52,3% do acesso via computador *desktop*, microcomputador e *tablet*. Em 2014, a maior proporção do uso foi registrada no Nordeste, onde mais de 92% dos domicílios tinham o celular como meio de acesso à internet (IBGE, 2014). Vale lembrar que a região Nordeste foi a mais afetada pela incidência do vírus Zika, causando um aumento dos casos de microcefalia em recém-nascidos da região. Diante desses dados, é importante ressaltar que, embora venha crescendo de forma exponencial o acesso à internet - e isto poderia contribuir para um maior entendimento sobre a dengue - o Ministério da Saúde alerta que houve um crescimento de 264,1% dos casos da doença no Brasil nas primeiras 11 semanas de 2019 em relação a 2018. Os números indicam que em 2018 os casos de dengue estavam na casa de 62,9 mil infectados pelo vírus e em 2019 este número subiu para 229.064 (até 16 de março). A região Sudeste é a que apresenta o maior número de casos: 149.804, 65,4%¹³³.

A pesquisa do IBGE expõe a realidade dinâmica da disseminação da informação e a necessidade de uma maior interação entre o conteúdo e os usuários. A competitividade da atenção do usuário de um celular é intensa diante a diversidade de aplicativos disponíveis para uso, ainda mais pela predominância que os aplicativos de interação social têm demonstrado. Dessa forma, quando um internauta chega a uma página, é necessário que pelo menos as principais informações estejam disponíveis na página de acesso. Essa estrutura não é observada na página do Ministério da Saúde, na qual o usuário necessita procurar e clicar em mais links para saber informações simples.

Para mudar essa estrutura, sugere-se a criação de uma *landing page* (SANTOS, 2010; LANDER, 2013; DVIR; GAFNI, 2018) para o portal e para suas principais páginas, como a que aborda cada uma das doenças transmitidas pelo mosquito. As “páginas de conversão”, do termo em inglês *Landing Pages* (SANTOS, 2010), têm como

¹³³ Disponível em: <www.portalms.saude.gov.br/noticias/agencia-saude/45314-cresce-em-264-o-numero-de-casos-de-dengue-no-pais>. Acesso em: 31 mar. 2019.

objetivo agregar novas páginas ao site original para produzir uma conversão desejada ao propósito do negócio. A criação dessas páginas tem o objetivo de fornecer ao usuário de um conteúdo uma espécie de recompensa pelo acesso, como o *download* de um *e-book*, e transformá-lo em um usuário frequente do site. Para o Ministério da Saúde, a criação de *landing pages* poderia favorecer uma maior dinamização do acesso e do uso do site por novos usuários.

As páginas de conversão tendem também a apresentar mais conteúdo no mesmo local, não forçando o usuário a realizar cliques que redirecionam para mais e mais páginas. Quando todo o conteúdo está no mesmo lugar, torna-se mais fácil manter o usuário consumindo-o até o fim. Na página inicial do Ministério da Saúde de A a Z, ao se clicar nos links sobre as doenças transmitidas pelo *Aedes aegypti*, como a dengue, por exemplo, o usuário é direcionado para uma página (Figura 3) com outros diversos *links* com tópicos e informações sobre as doenças. Entre estes links há um que se lê 'Acesse nossa página especializada em combate ao Aedes'. Ao se acessar essa página (figura 4) não se encontra nenhuma nova informação ou informações mais detalhadas sobre o tema, mas apenas alguns links direcionam o usuário a vídeos de propagandas veiculadas na televisão ou áudios de propagandas de rádio. As duas páginas são pobres em qualidade visual do conteúdo, não utilizam nenhum recurso visual que não os textos para explicar as doenças, os sintomas, as causas e todas as informações consideradas importantes para o usuário. As informações sobre chikungunya e zika, de maneira geral, também seguem o mesmo padrão dentro do portal do Ministério da Saúde.

Figura 15 - Saúde de A a Z – Dengue

Ministério da Saúde

VOCÊ ESTÁ AQUI: PÁGINA INICIAL > SAÚDE DE A A Z > DENGUE

Dengue: causas, sintomas, tratamento e prevenção

O que é dengue Quais os sintomas Sinais de alerta Transmissão

Diagnóstico Tratamento Como prevenir Dicas para viajantes

O que é dengue?

O vírus da dengue é um arbovírus. Arbovírus são vírus transmitidos por picadas de insetos, especialmente os mosquitos. Existem quatro tipos de vírus de dengue (sorotipos 1, 2, 3 e 4). Cada pessoa pode ter os 4 sorotipos da doença, mas a infecção por um sorotipo gera imunidade permanente para ele.

O transmissor (vetor) da dengue é o mosquito *Aedes aegypti*, que precisa de água parada para se proliferar. O período do ano com maior transmissão são os meses mais chuvosos de cada região, mas é importante manter a higiene e evitar água parada todos os dias, porque os ovos do mosquito podem sobreviver por um ano até encontrar as melhores condições para se desenvolver.

IMPORTANTE: Todas as faixas etárias são igualmente suscetíveis, porém as pessoas mais velhas têm maior risco de desenvolver dengue grave e outras complicações que podem levar à morte. O risco de gravidade e morte aumenta quando a pessoa tem alguma doença crônica, como diabetes e hipertensão, mesmo tratada.

→ Acesse nossa página especializada em Combate ao Aedes

Quais são os sintomas da dengue?

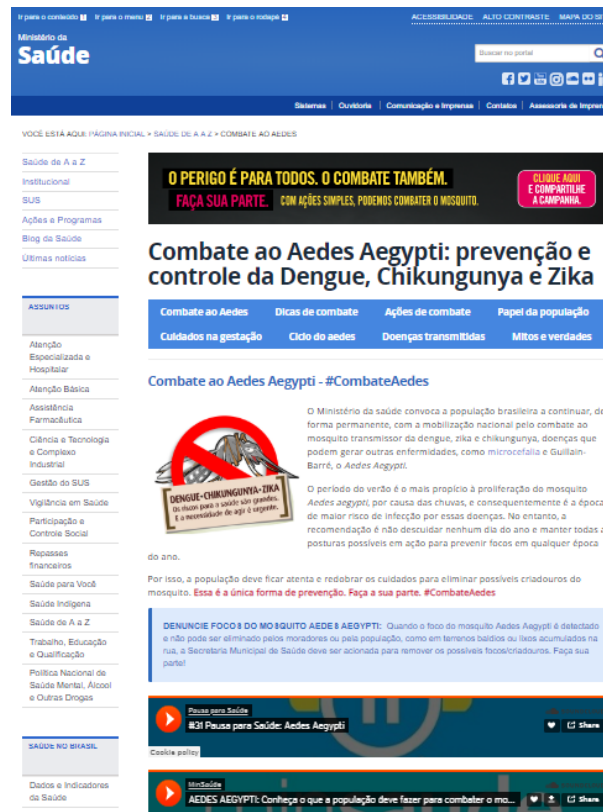
Os principais sintomas da dengue são:

- Febre alta > 38,5°C.
- Dores musculares intensas.
- Dor ao movimentar os olhos.
- Mal estar.
- Falta de apetite.
- Dor de cabeça.
- Manchas vermelhas no corpo.

No entanto, a infecção por dengue pode ser assintomática (sem sintomas), leve ou grave. Neste último caso pode levar até a morte. Normalmente, a primeira manifestação da dengue é a febre alta (39° a 40°C), de início abrupto, que geralmente dura de 2 a 7 dias, acompanhada de dor de cabeça, dores no corpo e vermelhidão. Além da vermelhidão, frequentes são também as náuseas e vômitos.

Fonte: Ministério da Saúde.

Figura 16 – Saúde de A a Z – Combate ao Aedes



Fonte: Ministério da Saúde.

Atualmente, os principais sites e blogs da internet, de diversos segmentos, como notícias, esporte e entretenimento, estão buscando usar novas formas de gerar conteúdo (SILVA; PETRUCELLI, 2018), como infográficos e vídeos, pois o comportamento do usuário tende a escolher conteúdos dinâmicos e que possam gerar interação de alguma forma. Esse comportamento mostra a importância que o usuário dá a conteúdos que imergem em determinado tema. Dessa forma, é interessante para o Ministério da Saúde aliar-se a essas estratégias tecnológicas, criando canais em redes sociais, a fim de desenvolver e compartilhar vídeos dinâmicos que venham a informar e entreter os usuários. Tal iniciativa reforçaria a estratégia, tão requisitada à população, de combate compartilhado ao mosquito.

Utilizar dos novos meios de comunicação e adotar as estratégias mais novas do mundo digital, é uma importante forma de aproximar a sociedade da magnitude dos problemas causados pelo *Aedes aegypti* e construir uma consciência de responsabilidade

na população sobre o combate ao mosquito. Uma alternativa de saída para isso é transformar o site Combate ao *Aedes* e, até mesmo, o Portal da Saúde (site principal do Ministério da Saúde) em meios nos quais a população possa consumir informações que venham a incrementar algo de novo em suas vidas, bem como adquirir conteúdos relevantes e usuais, assim como participar ativamente com suas próprias contribuições.

Para o Portal da Saúde, a criação de um *blog* que inclua informações e dicas do mundo da saúde para a sociedade, com conteúdo transformador, diferente do que atualmente é visto, apenas informações oficiais sobre pesquisas e eventos do MS. Como exemplo, o site BuzzFeed, uma fonte de inspiração para os principais blogs e sites do país, pois adota uma nova linguagem jornalística que explora o conteúdo e a experiência do usuário, mesclando humor e conteúdo informativo de maneira séria e inovadora (ADNEWS, 2013). O site busca a geração de conteúdo viral e dinâmico e, para as marcas estarem ali, elas precisam se adequar ao estilo do portal. Tomando como exemplo o estilo do BuzzFeed, uma publicação que envolveria a discussão sobre o mosquito da dengue e o comportamento da sociedade poderia adotar o seguinte título: “17 vezes em que você ajudou a ter mais mosquito em casa”. A publicação apoia-se em uma lista informativa e interativa que mostra ao usuário ações comuns do dia a dia em que ele não está atento para proliferação do mosquito e em cada tópico uma solução poderia ser apontada.

Nesse modelo de conteúdo, em que o usuário pode se sentir parte do material e encontra soluções básicas para seus problemas cotidianos, é possível criar uma relação de proximidade. Usando-se dessas táticas, o portal do Ministério da Saúde poderia encontrar um meio de se tornar referência para a sociedade encontrar conteúdo relevante concernente às questões de saúde pública. Seria importante abusar de dispositivos que tornem o cidadão protagonista do site e, conseqüentemente, difusor das ideias ali abordadas, principalmente os cuidados com o combate ao mosquito *Aedes aegypti*.

Essas propostas, entretanto, não tratarão de assuntos demasiadamente técnicos relacionados à construção de um site, visto que o objetivo é propor um site mais atrativo e funcional para os usuários que tenha como foco o combate ao *Aedes aegypti*.

Assim, sugere-se que:

- a linguagem utilizada seja clara e, sempre que possível, sem palavras e expressões consideradas “difíceis” (obviamente, no que se refere às

doenças, vez ou outra, será necessário o uso de terminologias científicas ou mais complexas). Para que isso não se torne um problema para o usuário, o site deverá conter logo na frente do texto a explicação do termo científico que for utilizado;

- mecanismos de participação mais efetiva das comunidades e dos grupos de interesse, como agentes de saúde, líderes comunitários e mesmo o cidadão comum, que possam interagir, dialogar e integrar os sites, atualizando e tornando-os dinâmicos e factuais;
- as informações busquem sempre viés “aproximador” entre o internauta e as doenças, de maneira que o usuário entenda que mosquito convive com ele na sua casa e que ele é o principal agente de combate;
- o contexto social, no qual o indivíduo se encontra, seja levado em consideração. Na prática, dentro do site, sugere-se que seja inserida uma tecnologia que adapte o site à região ou estado ao qual o usuário pertence, mudando, por exemplo, o tipo de linguagem no que se refere à abordagem das informações;
- a disposição de *links* dê acesso fácil a outras páginas acerca do assunto, caso o internauta queira obter um maior aprofundamento sobre a doença;
- a existência de um destaque, em tempo real, informe sobre a situação em que o país se encontra frente ao mosquito e quais são as medidas que estão sendo adotadas;
- a inserção, no conteúdo do site, de informações relacionadas diretamente ao professor traga sugestões de atividades dentro e fora da sala de aula, literatura sobre a dengue voltada diretamente para o educador, entre outros;
- a oferta de cursos *on-line*, disponibilizando certificados ao final e divulgando os nomes daqueles que melhor se saíram no curso, constitua uma fonte de motivação para profissionais envolvidos no controle da doença;

- a criação de jogos *online* e sugestões de como realizar brincadeiras dentro da sala de aula, encenações teatrais, participação em feiras sejam opções de atividades para serem realizadas na escola;
- o uso de recursos permita que o usuário “interaja” com o portal, como fóruns de discussão. Seria também interessante que o usuário possa se cadastrar no site e receber informações atualizadas a respeito das doenças transmitidas pelo mosquito, lembretes de como ele deve agir no seu ambiente para ajudar a minimizar a ocorrência da doença, entre outras possibilidades;
- Cadastro e inscrições na página, para receber notificações, alertas de endemias, epidemias ou mesmo campanhas locais na região onde o usuário reside, convites e estímulos para visita em outros perfis do ministério.

Conclusão

Não é possível conceber o desenvolvimento de um país sem se pensar seriamente nas questões de saúde pública. A dengue, especificamente, é uma doença grave e, mesmo com todos os esforços empreendidos, continua provocando mortes ano após ano. A recente descoberta da ligação do *Aedes aegypti* com a Zika já causa certo pânico mundial pelas suas consequências graves. Mas, as estratégias de combate ao mosquito encontram sérios percalços, como a complexidade das populações, a desorganização do ambiente urbano, a miséria. Em virtude de todas essas características, aliadas a outras mais, o combate ao *Aedes aegypti* requer grande esforço da população e, nesse sentido, a palavra “desenvolvimento” significa colocar as pessoas em contato direto com o problema, mobilizando-as e incentivando-as a atuarem diretamente nas ações de combate à doença.

No entanto, a introdução de inovações nas práticas de saúde, em geral, e no controle do *Aedes aegypti*, em particular, é um grande desafio, pois inclui a modificação de fatores sociais e culturais. Mas, vale ressaltar que não se trata de reduzir as soluções técnicas, mas rever os princípios que modelam as práticas, no sentido de torná-las mais

eficientes. Assim, sabendo-se do grande poder de penetração que a internet representa na atualidade, faz-se necessário fazer dela uma aliada.

Além de subsidiar a tomada de decisões dos gestores sobre quais ações de controle, prevenção e vigilância devem ser priorizadas. A constatação de elevados coeficientes de incidência em praticamente todos os municípios [na Bahia], além de verificar que o vírus da dengue não respeita espaços sociais e diferenças econômicas, fortalece a necessidade de implementar ações de combate vetorial em caráter abrangente (MARTINS et al., 2015, p. 71-72).

O uso da rede, portanto, pode ter um alto poder educativo. Segundo Rousiley Maia (2002), as novas tecnologias de comunicação e informação, incluindo, nesse caso, a internet, parecem oferecer vantagens diversas sobre os meios de comunicação tradicionais, proporcionando um ideal para a comunicação democrática, uma vez que seus dispositivos interativos e multifuncionais oferecem novas possibilidades para a participação descentralizada. Como afirma a autora, essas novas tecnologias permitem colocar diferentes parceiros de interlocução em contato, através de ações recíprocas e vínculos virtuais variados, criando um potencial de interação inédito. Trata-se não apenas da conectividade isolada do usuário da rede, mas sim do potencial de conexão coletiva, aproximando os cidadãos dos assuntos que os envolvem. O site do MS e os outros sites ligados a essa instituição devem se prestar eficazmente a esse papel.

Para finalizar, é importante reconhecer que a internet, seu conteúdo, suas possibilidades e potencialidades constituem um conhecimento ainda em processo de construção. Dessa forma, pode-se afirmar: esse trabalho estará, inegavelmente, em permanente construção. Mesmo porque, como se comprova pela dinamicidade do mosquito, o *Aedes aegypti* mostra que ele mesmo está se modificando e adaptando e, portanto, seu combate deve ser igualmente flexível e moderno.

Referências

ADNEWS. **7 razões que mostram: BuzzFeed é a morte e a salvação do Jornalismo**. 2013. Disponível em: <<https://bit.ly/2DqSUi9>>. Acesso em: 9 nov. 2017.

AGÊNCIA IBGE. **PNAD TIC: em 2014, pela primeira vez, celulares superaram microcomputadores no acesso domiciliar à Internet**. 2014. Disponível em: <<https://bit.ly/37O3s9a>>. Acesso em: 9 nov. 2017.

BRASIL. Ministério da Saúde do Brasil. **Diretrizes nacionais para prevenção e controle de epidemias de Dengue**. Ministério da Saúde, Secretaria de Vigilância em Saúde. Departamento de Vigilância Epidemiológica, Brasília-DF, 2009.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Programa Nacional de Controle da Dengue**. Brasília, DF: Ministério da Saúde, Fundação Nacional da Saúde, 2002. Disponível em: <<https://bit.ly/34y26gw>>. Acesso em: 9 nov. 2017.

BRIGGS, A.; BURKE, P. **Uma história social da mídia**: De Gutemberg à Internet. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede – a era da informação**: economia, sociedade e cultura. 5. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

CIRINO, J. A.; TUZZO, S. Comunicação e saúde: a mídia como agente social de saúde. In: CONGRESSO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO NA REGIÃO CENTRO-OESTE - INTERCOM, 17., 2015, Campo Grande. **Anais...** São Paulo: Intercom, 2015. Disponível em: <<https://bit.ly/2Y1y8z9>>. Acesso em: 10 nov. 2017.

DVIR, N.; GAFNI, R. When Less Is More: Empirical Study of the Relation Between Consumer Behavior and Information Provision on Commercial Landing Pages. **Informing Science: The International Journal of an Emerging Transdiscipline**, [s.l.], v. 21, p.019-039, 2018. Informing Science Institute. Disponível em: <<https://bit.ly/34AJzk0>>. Acesso em: 5 fev. 2019.

EMERICH, T. et al. Necessidades de saúde e direito à comunicação em tempos de midiatização. **Reciis – Rev Eletron Comum Inf Inov Saúde**, v.10 n. 4. out-dez. 2016.

FUNDAÇÃO OSWALDO CRUZ. **Política de comunicação da Fiocruz**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2017.

GLEICK, J. **A informação**: uma história, uma teoria, uma enxurrada. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

HENRIQUES, M. S. Comunicação e mobilização em saúde: da propaganda à interlocução. **Rev Diversa**, Belo Horizonte, v. 7, n. 16, 2008.

IBGE. **Acesso à internet e à televisão e posse de telefone móvel celular para uso pessoal 2014**. Coordenação de Trabalho e Rendimento. Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: <<https://bit.ly/2L12FHW>>. Acesso em: 9 nov. 2017.

JUNQUEIRA, L. A. P.; INOJOSA, R. M.; KOMATSU, S. Descentralização e intersectorialidade na gestão pública municipal no Brasil: a experiência de Fortaleza. In: CONCURSO DE ENSAYOS DEL CLAD EL TRÁNSITO DE LA CULTURA BUROCRÁTICA AL MODELO DE LA GERENCIA PÚBLICA, 11., 1997, Caracas. **Anais**. Caracas, 1997. p. 53 - 124. Disponível em: <<https://bit.ly/2OWWxBK>>. Acesso em: 9 nov. 2017.

LANDER, J. How to design an effective website **landing page**. **Inventors' Digest**, v. 30, n. 2, p. 40-42, fev. 2013.

LESSIG, L. **Cultura livre**: como a grande mídia usa a tecnologia e a lei para bloquear a cultura e controlar a criatividade. São Paulo: Trama, 2005.

LÉVY, P. **As tecnologias da inteligência**: o futuro do pensamento na era da informática. Lisboa: Instituto Piaget, 1992.

MAIA, R. C. M. Redes Cívicas e Internet. In: EISENBERG, J.; CEPIK, M. **Internet e política: teoria e prática da democracia eletrônica**. Belo Horizonte: UFMG, 2002. p. 46-72.

MARTINS, M. M. F. et al. Análise dos aspectos epidemiológicos da dengue na microrregião de saúde de Salvador, Bahia, no período de 2007 a 2014. **Revista Espaço para a Saúde**, Londrina, v. 16, n. 4, p. 64-73, 2015. Disponível em: <<https://bit.ly/2Ot4i3f>>. Acesso em: 7 nov. 2017.

MORAES, I. H. S., VASCONCELLOS, M. M. Gestão da informação e comunicação em saúde: desenho e implementação de uma proposta de ensino-aprendizagem. In: LEAL, M. C.; FREITAS, C. M. (Orgs.) **Cenários possíveis: experiências e desafios do mestrado profissional na saúde coletiva** [online]. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2006.

PESSONI, A. (Org.). **Comunicação, saúde e pluralidade: novos olhares e abordagens em pauta**. São Caetano do Sul: USCS; 2015.

SANTOS, E. O que são páginas de conversão e por que elas são importantes para seu negócio. **Resultados Digitais**. 2010. Disponível em: <<https://bit.ly/34x6xbI>>. Acesso em: 9 nov. 2017.

SCHERER-WARREN, I. **Cidadania sem fronteiras: ações coletivas na era da globalização**. São Paulo: Hucitec, 1999.

SILVA, G. A.; PETRUCCELLI, E. E. Princípios de UX design no desenvolvimento de websites. **Revista Interface Tecnológica**, v. 15, n. 2, p. 28-38, 29 dez. 2018.

VASCONCELOS, W. R. M.; OLIVEIRA-COSTA, M. S.; MENDONÇA, A. V. Promoção ou prevenção? Análise das estratégias de comunicação do Ministério da Saúde no Brasil de 2006 a 2013. **RECIIS – Revista Eletrônica de Comunicação, Informação & Inovação em Saúde**, v.10, n.4, Abr-Jun 2016. Disponível em: <<https://bit.ly/2Ou6nvZ>>. Acesso em: 9 nov. 2017.

Revista Mídia e Cotidiano
Artigo Seção Livre
Volume 13, Número 3, dezembro de 2019
Submetido em: 10/07/2019
Aprovado em: 23/11/2019

Guerra e amizade: o movimento pendular bala-buzio no curta-metragem de José Luiz Sol de Carvalho

War and friendship: a bullet-conch pendulum-like movement in José Luiz Sol de Carvalho's short film

Anna Paula Soares LEMOS¹³⁴
Joaquim Humberto Coelho de OLIVEIRA¹³⁵

Resumo

Neste artigo, os desencontros entre o que se vê e o que se entende conectam-se na escrita sobre o curta-metragem *O Búzio*, do cineasta moçambicano Sol de Carvalho. As imagens no filme recobrem-se de camadas de sentido afrontosas à lógica textual. Provoca-nos, inevitavelmente, surpresa semelhante à causada pela tela de Magritte com a imagem mostrando o que a legenda nega. O filme moçambicano parece repetir o artifício, no entanto o faz ao modo das transfigurações. A bala, por exemplo, é desdita como projétil fatídico na presença do búzio que nos lança na sorte vindoura. E, no mesmo rastro imagético, o futuro esperançoso se inscreve na superfície da cápsula de pólvora. Amalgamadas, utopia e violência articulam-se pelo princípio da guerra. Amplia-se, assim, o cenário do local e do tempo históricos para o comum das experiências humanas. A violência evidenciada como medida do humano recondiciona os projetos de futuro sob o signo da desconfiança, perpetuado nos vários jogos de transfigurações expostos no documentário e assimilados ao movimento pendular bala-búzio.

Palavras-chave: Violência, Imagem, Curta-Metragem, *O Búzio*, Sol de Carvalho.

Abstract

In this article, the differences between what we seen and what we understand connect in the writing about the short film *O Búzio*, by Mozambican filmmaker Sol de Carvalho. The images in the film are characterised by layers of meaning that do not fit into textual

¹³⁴ Doutora e Mestre em Literatura Comparada na Faculdade de Letras - Depto. de Ciência da Literatura da UFRJ, integra o grupo de pesquisa Formação do Brasil Moderno: literatura, cultura e sociedade. Atualmente é Professora Adjunta 1 do Programa de Pós-Graduação em Humanidades, Culturas e Artes. É também professora dos cursos de graduação em Jornalismo e Publicidade e Propaganda. E-mail: annapaulalemos@gmail.com

¹³⁵ Mestre em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (1992) e Doutor em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (2000). Atualmente é professor do Programa de Mestrado e Doutorado Interdisciplinar: Humanidades, Culturas e Artes - UNIGRANRIO; professor da Escola de Ciências Sociais e Aplicadas – Cursos de Direito – e da Escola de Ciências da Saúde – Curso de Psicologia – da UNIGRANRIO; professor do Curso de Direito do UNIFESO. E-mail: jhumbertoo@uol.com.br

logic. This inevitably make us react with surprise similar. Such reaction is caused by Magritte's screen with the image showing what the caption denies. The Mozambican film seems to repeat this trick. However it achieves this by adopting a transfiguration mode. The bullet, for example, is denied as a deadline projectile when it is confronted by the conch, which reveals us the fortune that awaits for us. Following the same imaginary trail, a hopeful future can be read in the surface of a gunpowder capsule. The principle of war articulates amalgamations, utopia and violence. In this way, the scenery of the historical place and time is expanded and it reaches the common aspects of human experiences. Violence, which is portrayed as a human measure, reshapes projects of the future under the disguise of distrust. This perpetuates in the various transfiguration games exposed in the documentary, which are incorporated by bullet-conch pendulum-like movement.

Keywords: Violence; Image; Short Film; Conch; Sol de Carvalho.

Considerações iniciais

Antes de qualquer procedimento de análise que se possa fazer levando em consideração o texto, a montagem e o conteúdo do curta-metragem *O Búzio* (2009) do moçambicano José Luiz Sol de Carvalho, será necessário mapear o contexto cinematográfico de Moçambique que é um território recoberto de silêncios, incluindo o silêncio sobre sua produção de cinema, muito pouco analisada em artigos científicos, quando comparada a produções de outros países. Isso porque o país não tinha produção cinematográfica até 1975, quando se torna independente de Portugal. Com a queda do salazarismo, o primeiro presidente Samora Machel, em contexto socialista, com lutas pela descolonização conduzidas pela Frente de Libertação de Moçambique (FRELIMO), criou o INC (Instituto Nacional de Cinema)¹³⁶. (SORANZ, 2014). Segundo o dramaturgo

¹³⁶ Logo após o fim do regime salazarista, José Luiz Sol de Carvalho, após temporada estudando cinema em Portugal, regressou ao seu país natal para se juntar à Frente de Libertação de Moçambique, FRELIMO. Neste período, ele participou também no projeto “Kuxa Kanema”, que consistia em filmar a imagem do povo e devolvê-la ao povo. Jornalista, foi diretor da “Rádio Moçambique” e da revista “Tempo”. Em 1986 abraça definitivamente a carreira cinematográfica e já realizou, de lá para cá, mais de 20 filmes, entre eles “O Jardim do Outro Homem”, “A Janela”, “O Búzio”, “As Teias da Aranha”. As suas obras são conhecidas pelo cunho social e pedagógico (Fonte: <https://revistas.ufrj.br/index.php/mulemba/article/view/5020>).

brasileiro José Celso Martinez Corrêa, que esteve presente em Moçambique neste período¹³⁷, são nos campos de batalha que se iniciam as filmagens documentais¹³⁸:

[...] eles acabaram desenvolvendo toda uma documentação da guerra que foi inclusive decisiva para Moçambique provar que havia zonas libertadas; estes filmes foram mostrados na ONU, porque Portugal dizia que não existiam zonas libertadas, dizia que era um bando de bandidos e terroristas, que não havia uma guerrilha, que não havia uma guerra popular, e os filmes provaram o contrário, então a origem do cinema moçambicano é ligada a guerra de libertação e a necessidade [...] (CORRÊA, 1980, p. 9).

Os silêncios que recobrem Moçambique e seus percalços sanguinolentos por si justificam a atenção dedicada neste artigo que versa sobre o curta-metragem *O Búzio* (2009). O período de produção do curta metragem ainda reflete e recebe os resquícios da queda dos considerados tempos áureos do cinema moçambicano – 1970-1980.

Na década de 1970, Moçambique acolhe os cineastas Jean Rouch e Jean Luc Godard. Surge, neste período, a proposta do “cinema verdade” e a influência da “nouvelle vague” e do “cinema novo”. Mesmo sem adotar de fato a proposta dos cineastas, aos poucos a estrutura técnica do INC vai sendo constituída. O primeiro longa-metragem moçambicano - “Mueda, Memória e Massacre” - é feito pelo cineasta Ruy Guerra em 1979. Ainda na década de 70, lança-se o programa de atualidades “Kuxa Kanema” (primeira edição), cujo objetivo é levar à nação os principais fatos e acontecimentos do país. Na década seguinte, é lançada a segunda edição do “Kuxa Kanema”. Neste mesmo período, a parceria Brasil-Moçambique permite também a criação da primeira empresa de produção cinematográfica moçambicana, a “Kanemo” (OLIVEIRA, 2019, p. 71).

¹³⁷ Após problemas com a censura de suas peças teatrais e uma detenção em 1974 no Brasil, durante a ditadura militar, Zé Celso vai exilar-se em Portugal, onde reestrutura uma experiência intitulada “Comunidade Oficina Samba (Sociedade Amigos Brasil Animações)” [...] Zé Celso realiza em Portugal o filme “O parto” (1974), sobre a Revolução dos Cravos, produzido pela Rádio Televisão Portuguesa (RTP) e pelo Comunidade Oficina Samba. A sua presença em Portugal o aproxima de Moçambique, para onde ele vai em 1975 e, juntamente com Celso Luccas, realiza o filme “25” (1976), sobre o primeiro ano da revolução popular conduzida pela FRELIMO (SORANZ SORANZ, 2014, p. 147-164).

¹³⁸ São dessa safra os filmes como “Um ano de independência” (1976), co-dirigido pelo moçambicano Luís Carlos Patraquim e pelo brasileiro Fernando Silva (Idem, ibidem).

Em 1991 o cinema moçambicano entra numa fase de sucateamento com a tragédia do incêndio da INC. E, depois do acordo de paz assinado em 1992, entre a Frente de Libertação de Moçambique (FRELIMO) e a Resistência Nacional Moçambicana (RENAMO), o cinema, atuante ao lado da FRELIMO desde a década de 1970 nos desdobramentos da política nacionalista de Moçambique, é invisibilizado pelas políticas de Estado. Sem o apoio oficial, o cinema Moçambicano começou a contar cada vez mais com organizações não governamentais e estratégias individuais e coletivas de produção (Idem; *ibidem*).

Não é outro o cenário onde Sol de Carvalho recebe reconhecimento como um jornalista-cineasta, produtor de filmes de cunho social e pedagógico e, repercutindo a fala de José Celso Martinês Corrêa, faz um cinema ligado à “guerra de libertação e à necessidade”. A guerra, contexto de *O Búzio* e uma constante em todas essas particularidades, intensifica-se na sua perspectiva cinematográfica para além dos seus delineados contornos políticos e alcança íntimos laços vivenciados nas mais diversas experiências humanas. As técnicas de câmera, em *closes*, cortes, composição e continuidade, produzem desconforto ao narrarem a história do filme, que intenta se aproximar da tradição oral e cultural africanas.

Essa tensão diacrônica, que sobrepõe no tempo as técnicas de memorização da oralidade e as advindas com o registro visual, se multiplica no âmbito vivencial. Transfiguram-se nessa dimensão, com a vida totalmente mobilizada pelas ações de guerra, laços de amizade em sentimentos inexplicáveis de rivalidade. No âmbito da composição de cena, o curta-metragem que é todo ambientado em uma fábrica abandonada em que o maquinário despenca gradativamente em movimentos pendulares e espaços limiães – portas semiabertas, guindastes em pêndulos, frestas – as oposições resistem e sem nenhuma síntese final o maquinário descumpra o trato com o humano e a fábrica abandonada desconecta o tempo da religiosidade e tradição africanas. A vivência é recoberta pelos imperativos da guerra que, com sua lógica dominante, impõem a tradução dos valores aos seus propósitos de conquista.

Os processos de individualização são todos uniformizados pela hierarquia militar. Antes de serem crianças ou adultos, todos estão inscritos na ordem unida como soldados. Os caminhos também reservam, mais do que devaneios, cuidados militares com

as emboscadas que surpreendem nos explosivos reservados nas perigosas minas. As atividades de produção fabris imobilizam-se no tempo da guerra e servem como refúgio dos combatentes. Dissolvem-se os laços de amizade para prevalecer a relação com inimigos que devem ser de modo imperativo estrategicamente eliminados. A violência inscrita na ordem social amplificada em tempos declarados de guerra escapa nas linhas que escrevem a sinopse do filme:

Um grupo de rebeldes com crianças-soldados prepara-se para uma emboscada. Um dos rapazes, Eusébio, pisa em uma mina. O grupo procura refúgio numa velha fábrica. O comandante olha para o melhor amigo de Eusébio e dá-lhe a ordem para, se os inimigos chegarem, matar o amigo! É imperativo manter o segredo em sua base (CINAFRICA, 2019).

O plano sequência que abre o filme traz a imagem de um guindaste de fábrica em movimento pendular; um feixe de luz ao fundo e a fala de uma voz em *off*: “Vejo o triste infante sempre perto da fábrica e vamos, vamos para o evento”. O guindaste despencando do teto com um tiro e uma de suas partes se desprende, rola no chão tal búzio e cai aberto, como se vê na sequência 1 de fotogramas abaixo. Assim, nos primeiros segundos de filme, o feixe de luz na fresta da porta que abre a cena (Fotograma 1), o plano sequência que continua a narrativa em movimento que mostra todas as frestas em que mais feixes de luz penetram todo o galpão (Fotograma 2), o repentino e barulhento despencar do guindaste (Fotograma 3), o rolar do fragmento figurado em búzio aberto que fecha a sequência (Fotograma 4), entremostam a perspectiva de transfiguração da guerra.

Figura 1 – Sequência 1

Fotograma 1



Fotograma 2



Fotograma 3



Fotograma 4



Fonte: YouTube.

Bala e búzio

Sol de Carvalho parece parodiar René Magritte na pintura *La trahison des images* (*Ceci n'est pas une pipe*) (1928-29).

Figura 2 – *La trahison des images*



Fonte: René Magritte.

Na medida em que ele destaca um elemento de guerra que pode ser parte do guindaste ou fragmento de bala e compõe a cena escrevendo o nome do filme – *O Búzio* – ele parece fazer um tipo de traição das imagens e dizer em tom *foucaultiano* “Isto é um búzio, não um fragmento de guerra”. No entanto, é a cena que está lá sobre a tela, bem firme e rigorosamente projetada que deve ser tomada como verdade manifesta. Neste caso, então, ouviríamos o ecoar do texto de Michel Foucault sobre o quadro de Magritte: “Não busquem no alto um cachimbo verdadeiro; é o sonho do cachimbo; mas o desenho que está lá sobre o quadro, bem firme e rigorosamente traçado, é este desenho que deve ser tomado por uma verdade manifesta” (FOUCAULT, 2008, p. 13). Portanto a imagem da bala não se

nega mesmo quando o diretor quer reescrevê-la como búzio. De uma certa maneira, as imagens da guerra não sucumbiram em nenhuma proposta utópica de paz estabelecida no texto dos personagens. Em movimento pendular – bala e búzio – as imagens de guerra e as mensagens de paz alternam-se sem jamais se extinguírem mutuamente.

O filme, como esta *verdade manifesta* – se quisermos os termos de Foucault - retrata um grupo de soldados em campo de batalha, onde um deles, que fica ferido, acaba sem poder acompanhar o grupo. É então designado um outro soldado para ficar cuidando do ferido. A recomendação do comandante do grupo é que, na iminência da chegada dos inimigos, o soldado que ficou cuidando do ferido deveria matá-lo, para que não caísse em mãos deles e fosse obrigado a confessar onde estariam os demais do grupo. Na sequência 2, os rebeldes e as crianças-soldados entram em cena (Fotogramas 5 e 5.1), e colocam o ferido no chão (Fotograma 6). A velha fábrica abriga essa e todas as demais sequências do filme.

Figura 3 – Sequência 2



Fonte: YouTube.

Logo no primeiro diálogo, a tensão guerra-amizade se apresenta na cena em que – em plano e contra plano – figura-se o olhar soldado-criança (Sequência 3: fotogramas 7, 8, 9 e 10).

Figura 4 – Sequência 3

Fotograma 7



Fotograma 8



Fotograma 9



Fotograma 10



Fonte: YouTube.

Comandante: O inimigo tem que entender que nós é que controlamos ele. Vicente, tu ficas aqui e se vier o inimigo, tens que matá-lo.

Vicente: Mas...

Comandante: Queres que ele caia vivo nas mãos do inimigo e revele a nossa localização!? Tens de matá-lo e desaparecer logo, entendido!?

Vicente: Ele é meu amigo.

Comandante: Queres que o matemos já?

Vicente: Sim comandante, eu fico.

O curta-metragem, com fundamento social e humanitário do cineasta e jornalista moçambicano, pode então ser percebido como uma narrativa transfiguradora do real na medida em que transita gradativamente de uma temática de guerra para uma temática de amizade e paz. O búzio é o médium pelo qual se ouve o barulho do mar, som de esperança, mas também de poesia e imprevisibilidade.

Os búzios são marcas características das culturas de matrizes africanas. A religiosidade africana é orientada por meio do jogo dos búzios. As indagações humanas diante dos mistérios da vida vão encontrar no jogo dos búzios, realizado por pessoas previamente preparadas para tal, as orientações. A forma como caem os búzios (abertos e fechados) relacionados com o quantitativo de cada situação (aberto e fechado) indicam qual Orixá responde no jogo e ainda pode confirmar ou não a indagação formulada em vista de resposta para orientar um rumo ou um caminho na vida. Essas palavras iniciais são interessantes em função da forma como caiu o búzio (concha) no referido filme em análise. Nele não é possível saber qual é a indagação. No entanto o búzio cai aberto, o que de antemão denota um sinal promissor. O nome do filme é, assim, concebido através do objeto em formato de concha – desprendido por um tiro em um guindaste de fábrica - que vai servir de instrumento para acalmar a dor do soldado ferido na guerra¹³⁹.

A concha, com sua forma labiríntica e espiralada, funciona como uma caixa de ressonância que reproduz um efeito semelhante ao som do mar. O efeito sonoro resulta da reverberação no seu interior de sons captados no ambiente. A propagação desordenada desses sons impediam os nossos ouvidos de registrá-los. O som do mar na concha compara-se ao termo diáspora, empregado para pensar a disseminação cultural africana.

Na diáspora não se reproduz a cultura, como na concha não se ouve de fato o longínquo mar. A semelhança com o som do mar é produzida pelos sons do ambiente reverberado no interior da concha. A cultura na diáspora funciona como uma concha capaz de captar elementos do ambiente para reverberar ecos culturais do passado. Não é, portanto, uma redescoberta do passado, uma investigação arqueológica dos vestígios de uma tradição. A cultura “é uma produção”, e o que o “desvio através de seus passados” faz

¹³⁹ Vide sequência 1: Fotogramas 3 e 4.

[...] é nos capacitar, através da cultura, a nos produzir a nós mesmos de novo, como novos tipos de sujeitos. Portanto, não é uma questão do que as tradições fazem por nós, mas daquilo que nós fazemos das nossas tradições. Paradoxalmente, nossas identidades culturais, em qualquer forma acabada, estão à nossa frente. Estamos sempre em processo de formação cultural. A cultura não é uma questão de ontologia, de ser, mas de se tornar (HALL, 2003, p. 44).

A concha do filme em um contexto totalmente diferente da realidade e experiências dos negros na diáspora nos insta a pensar outras possibilidades e significados. Importa lembrar que o cinema de José Luiz Sol de Carvalho é produzido numa perspectiva sócio educacional. Agrega-se a isso os sonhos libertários pelo qual passavam alguns países africanos, cujas guerras faziam parte dos processos de luta pela libertação.

É perceptível o esforço do cineasta em apresentar uma nova perspectiva para o cinema africano. Tal perspectiva afronta a concepção de cinema até então apresentada, onde os heróis americanos têm concepções totalmente diferentes em relação aos inimigos de guerra. O cinema de Sol de Carvalho é uma clara inserção de outros valores na dinâmica da guerra. Nessa nova dinâmica, nada justifica matar o soldado ferido em combate. “Não quero uma guerra que mate um amigo”, assim expressa o soldado Vicente. Diante das ordens do seu superior, que determina, “se o inimigo aparecer mate o soldado ferido”, Vicente dialoga com o ferido, no intuito de redimensionar o sentido da amizade e conseqüentemente da guerra.

Vicente: Mas se eles vierem, não posso ... Não quero entrar em uma guerra e ter que matar amigos...

Eusébio: É o destino. Também tive que matar dois tios. Forçaram-me. A ti não?

Vicente: Não tenho tios para matar. Não tenho ninguém.

Eusébio: E a tua família?

Vicente: Não conheço.

Eusébio: Faz calar minha dor. Nunca vi o mar.

Vicente: Levo-te lá.

Eusébio: Mas tu vais ter que me matar.

Vicente: Já disse que não te mato. [...]

Eusébio: Tu respeites a vontade do comandante. Não te preocupes comigo. Eu fico com os meus antepassados.

[Tiros]

Vicente: Trouxe uma coisa para tu ouvires o mar. É um búzio.

Eusébio: Lá no mar, fazem-se amigos?

Vicente: Claro! Lá no mar todos tem que se ajudar.

A partir daí uma nova relação passa a ser construída entre a sentinela e o ferido. Qual o papel do barulho do mar no episódio todo? Qual o sentido de ouvir o mar, quando não mais se está falando de negros na diáspora? Vicente encontra no chão do galpão duas “conchas”. Uma ele dá ao soldado ferido e a outra ele guarda consigo. Ao colocá-la ao ouvido, o soldado ferido parece se acalmar. Decorre do ato inúmeras possibilidades interpretativas. Uma primeira possibilidade trata-se de um “reestabelecimento da harmonia” na recomposição do humano. Uma segunda possibilidade está relacionada ao fato de que o som do mar propiciado pela concha ajuda a superar a dor dos ferimentos na batalha, reascendendo com isso, a esperança do soldado ferido. Em terceiro lugar é possível ler no filme a importância do barulho do mar no processo de reconexão e revigoramento das forças humanas, construindo assim, uma estratégia de resistência diante da possibilidade de morte eminente. Qualquer das possibilidades reforça o fato de que a arte humaniza e transfigura.

A *concha* torna-se assim um instrumento mais apropriado no processo de reconexão do indivíduo, ao propiciar-lhe um som que relaxa, que muda a pulsação do corpo ferido que parece não mais se fixar em território de guerra, mas sim emergir para outros espaços. A mudança do ritmo corpóreo responde a uma necessidade do corpo ferido em repousar. Tal repouso torna-se elemento fundamental para suportar o momento do resgate.

Sol de Carvalho, ao imprimir os traços de africanidade em sua obra cinematográfica¹⁴⁰ inaugura uma nova dinâmica na concepção de “destino final” aos feridos em combate. A sequência final do filme começa com um diálogo que o soldado Vicente tem com uma voz em *off* vinda de um forte feixe de luz. A tensão sagrado-profano, tal qual aconteceu com o fragmento bélico que parece se transfigurar em Búzio na sequência inicial do filme, se dá outra vez.

¹⁴⁰ Fazem parte de sua produção cinematográfica: “A herança da viúva” (Ficção) – 1997; “Mulupiti Alima” (Ficção) – 1997; “Pregos na cabeça” (Ficção) – 2004; “A janela” (curta-metragem de ficção) – 2005; “O jardim de outro homem” (Ficção) – 2007; “As teias da aranha” (longa-metragem de ficção) – 2007; “Impunidades criminosas” (Curta-metragem) – 2011; “Caminhos da Paz” (Documentário) – 2012; “O ladrão e a bailarina” (Ficção) – 2013; “Laura” (Curta-metragem) – 2013; “O dia em que explodiu Mabata Bata” (Longa-metragem de ficção – adaptação de um conto de Mia Couto) – 2017.

Figura 5 – Fotograma 11



Fonte: YouTube.

Em *off*, a voz diz, saindo do feixe de luz (Fotograma 11), com tom sacro: “Sou seu amigo, perdi mãos e pés na guerra que vocês inventaram e que não serve para nada”. O soldado Vicente, sai pensativo do encontro, coloca em seu próprio ouvido a concha que trouxe com ele e, ao ouvir o som do mar, deposita a sua arma que fere e mata em uma caçamba de lixo. O som do mar – som da diáspora africana no sentido de que afeta e transforma - parece modificar de tal modo o horizonte humano, que as armas se tornam para ele dispensáveis na convivência. No entanto, as roldanas da fábrica não interrompem seus movimentos. Na condição estigmatizada de desertor, Vicente se interpõe à guerra e similar à concha reverbera o som ambiente do alto falante em meio ao feixe de luz: “As vossas guerras estúpidas corroem a paz. Da guerra, paz... tu vais fazer”.

Considerações finais: o *Búzio* em profanações

Ao acompanhar a construção narrativa de *O Búzio*, parece-nos que o pensamento de Giorgio Agamben em seu livro *Profanações* (2007) se articula gradativamente como apoio teórico. O pensador italiano observa que no mundo contemporâneo tudo parece ter se tornado “sagrado, necessário, inevitável” (p. 7) e que, então, é preciso *des-criar*, dizer o indizível, perseguir sinais e frestas. Todas essas práticas

respondem como profanações, pois aplicam-se em aproximar o que deveria permanecer distante.

No curta-metragem, estes sinais podem ser investigados nos seus vários processos de transfiguração. O fragmento do guindaste que despenca no início do filme é transfigurado em búzio e dá início a um trajeto sacro, de amizade entre inimigos de guerra. A fresta de luz sacra na cena da sequência final é outro ponto forte de transfiguração. Uma transfiguração possível pela arte de narrar. Nesta medida, a narrativa audiovisual de Sol de Carvalho soa como um acorde distinguido por Otavio Paz na relação entre história, arte e as possibilidades de transfiguração deste diálogo:

[...] história tem a realidade atroz de um pesadelo; a grandeza do homem consiste em fazer obras belas e duráveis com a substância real deste pesadelo [...] transfigurar o pesadelo em visão, liberar-nos, mesmo que por um só instante da realidade disforme, por meio da criação (PAZ, 1976, p. 96).

No filme, o diretor ao “transfigurar pesadelo em visão” (aparato de guerra em búzio; violência em amizade), remete-nos ao último fragmento do livro *Cidades Invisíveis* de Ítalo Calvino:

O inferno dos vivos não é algo que será; se existe, é aquele que já está aqui, o inferno no qual vivemos todos os dias, que formamos estando juntos. Existem duas maneiras de não sofrer. A primeira é fácil para a maioria das pessoas: aceitar o inferno e tornar-se parte deste até o ponto de deixar de percebê-lo. A segunda é arriscada e exige atenção e aprendizagem contínuas: tentar saber reconhecer quem e o que, no meio do inferno, não é inferno, e preservá-lo, e abrir espaço (CALVINO, 1990, p. 71).

O cinema africano de Sol de Carvalho, não só com o curta-metragem *O Búzio*, foco deste artigo, mas também em outros de sua produção cinematográfica¹⁴¹, conecta-se

¹⁴¹ João Luis Sol de Carvalho nasceu na Beira, Moçambique, em 1953. Cresceu em Inhambane. Estudou no Conservatório Nacional de Cinema, em Lisboa, e trabalha como jornalista, editor e fotógrafo, bem como produzindo inúmeros documentários e programas de televisão. Sol de Carvalho foi sócio fundador da produtora Ébano (juntamente com Pedro Pimenta e Licínio Azevedo), da qual se desligou posteriormente para montar a Promarte. Foi o fundador e é o gerente geral da Companhia de Produção Promarte, em Maputo, tendo já dezenas de produções, entre filmes de ficção e documentários. O Jardim do Outro Homem é seu primeiro longa-metragem (Fonte: <http://www.buala.org/pt/cara-a-cara/a-funcao-provocadora-do-artista-entrevista-a-sol-de-carvalho>).

com o indizível ao caminhar por frestas. Ele entremostra o que há de invisível nas guerras; encontra nos dispositivos bélicos a sua própria negação, e abre espaço, redimensiona e potencializa a vida.

Nesta medida, elabora uma poesia crítica que, dentro de um aparato de poder – a língua e a linguagem cinematográfica – reordena outra perspectiva da guerra. Dessa vez, combatendo dentro no território da própria linguagem. O texto e a imagem condicionados pelos seus aparatos enunciativos produzem sentidos delimitados. Não custa rever os apontamentos de Roland Barthes, em sua aula inaugural no *Collège de France* (1980) sobre a natureza opressiva da língua.

O objeto em que se inscreve o poder é a linguagem ou, para ser mais preciso, sua expressão obrigatória: a língua [...] toda classificação é opressiva [...] A língua, como desempenho de toda a linguagem, não é reacionária, nem progressista; ela é simplesmente fascista, pois o fascismo não é impedir de dizer, é obrigar a dizer (1980, p.14).

Escapar desse controle requer desmontar o que previamente se configurou. Barthes recorre à revolução permanente da linguagem pela *escritura* como o exercício verbal no nível do discurso. Sol de Carvalho “burla a ditadura da língua” e sua obrigatoriedade de categorização na medida da escritura poética do discurso e da linguagem cinematográfica. As imagens transgridem o sentido unívoco que a língua lhes impõe, e mostram-se diferentes no plano do registro visual.

O poder da imagem concentra-se no seu poder afirmativo, e dizer o que ela não é fica a cargo do texto. As imagens recorrem ao texto para negarem-se a si mesmas. O texto subscrito à imagem do quadro de Magritte, “isto não é um cachimbo”, é provocante porque contraria o que a imagem mostra. Se vale como debilidade, não poder dizer a negação é também o poder reservado às imagens. Sem a força da negação, as imagens não podem tampouco dizer que elas não são o que elas mostram. Eis onde mora o seu perigoso domínio, pois sendo as imagens puras afirmações, explica-se porque “todos os sistemas totalitários, todos os pensamentos monolíticos repousam e se apoiam em imagens” (WOLFF, 2005, p. 27).

Sol de Carvalho atento aos riscos da ditadura da língua, e no caso das imagens, impõe a transfiguração como o modo delas aparecerem. Elas continuam sem a

força de negar, porém se afirmam pendularmente. Não se fixa pela imagem o que é, mas sempre essa garantia se abre para um outro que também lhe pertence. As transfigurações sinalizadas no documentário *Búzio* consideram que a transição é um movimento perpétuo.

Sob esse moto contínuo, o tempo não se cristaliza no passado, como indica o sentido da “diáspora” (HALL, 2003), e nenhuma utopia se encarrega do futuro. É como se a vida transcorresse num “amplo presente”, que nos faz desconfiar das representações e nos inclina às apresentações das imagens, com o cuidado de evitar que elas se prestem a propagações dogmáticas (GUMBRECHT, 2010).

Em respeito à maneira “como pensam as imagens”, Sol de Carvalho é incansável na política contra a apropriação da língua e da imagem por vontades totalitárias. As suas transfigurações são exemplos de táticas profanatórias que esquivam os sentidos dos limites fixados por ordens estabelecidas (AGAMBEN, 2007). Pois convém pensar as imagens; pensar com as imagens; pensar pelas imagens, ou melhor, pensar guiado pelo pensamento das imagens, considerando que elas “gostam de caçar na escuridão de nossas memórias. São infinitamente menos capazes de nos mostrar o mundo que de oferecê-lo ao pensamento” (SAMAIN, 2012, p. 21).

Referências

- AGAMBEN, Giorgio. **Profanações**. Tradução e apresentação de Selvino José Assmann. São Paulo: Editora Boitempo, 2007.
- BARTHES, Roland. **Aula**. Aula inaugural da cadeira de Semiologia Literária do Colégio de França (pronunciada dia 7 de janeiro de 1977). Tradução e posfácio: Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Editora Cultrix, 1980.
- CALVINO, Ítalo. **As cidades invisíveis**. São Paulo: Cia das Letras, 1990.
- CANDIDO, Antônio. **A personagem de ficção**. 10a ed. São Paulo: Perspectiva, 2002.
- CARVALHO, Sol. Entrevista provocadora do artista. **Revista Buala**. Disponível em: <<http://www.buala.org/pt/cara-a-cara/a-funcao-provocadora-do-artista-entrevista-a-sol-de-carvalho>>. Acesso em: 8 set. 2017.
- CINAFRICA. Disponível em: <<http://cinafrica.lettras.ufrj.br/index.php/filmes/filmes-mocambique/87-filmes-sol-de-carvalho>> Acesso em: 8 jun. 2019.
- FOUCAULT, Michel. **Isto não é um cachimbo**. Tradução: Jorge Coli. 5ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 2008.
- GUMBRECHT, Hans Ulrich. **Produção de Presença**. O que o sentido não consegue transmitir. Rio de Janeiro: Contraponto. Puc-Rio, 2010.

- HALL, Stuart. **Da Diáspora: identidades e mediações culturais**. Org. Liv Sovik. Belo Horizonte: Editora UFMG, Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003.
- MAHOMED BAMBA, Alessandra Meleiro (Org.). **Filmes da África e da diáspora: objetos de discursos**. Salvador: EDUFBA, 2012.
- MIRANDA, Maria Geralda de. Cinema Africano: espaço de criação estética. In: Dossiê Memória, Conflito e Trauma. Revista Acadêmica Magistro. Vol. 1. Número 15. **Revista do Programa de Pós-graduação em Humanidades, Culturas e Artes - Unigranrio**, 2017.
- O BÚZIO. Direção: Sol de Carvalho. Produção: David & Golias e Ministério de Cultura da Argélia. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=XSTdZWicTuo>>. Acesso em: 8 jun. 2019.
- OLIVEIRA, Esmael Alves de. Cinema Moçambicano - imagens de guerra, imagens “sobreviventes”. **Revista Monções: Revista de Relações Internacionais da UFGD**, Dourados, v.6. n.10, jul./dez Disponível em: <<http://ojs.ufgd.edu.br/index.php?journal=monções>>. Acesso em: 7 jul. 2019.
- PAZ, Octavio. **O labirinto da solidão**. Trad. Eliane Zagury. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
- PAZ, Octavio. **Os filhos do barro: do romantismo à vanguarda**. Trad. Olga Savary. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.
- SAMAIN, Etienne (Org.) **Como pensam as imagens**. Campinas, SP: Unicamp, 2012.
- WOLFF, Francis. Por trás do espetáculo: o poder das imagens. In: NOVAES, Adauto (Org.). **Muito além do espetáculo**. São Paulo: Senac, 2005.

Revista Mídia e Cotidiano
Resenha
Volume 13, Número 3, dezembro de 2019
Submetido em: 01/09/2019
Aprovado em: 22/11/2019

Que Emoção! Que Emoção?

Such Emotion! What Emotion?

Max Milliano Melo ¹⁴²

DIDI-HUBERMAN, Georges. **Que emoção! Que emoção?** São Paulo: Ed. 34, 2016.

Resumo:

No breve ensaio *Que Emoção! Que Emoção?*, Georges Didi-Huberman, a partir de referências que vão desde a filosofia clássica, ao cinema soviético, passando pela fotografia, literatura e psicanálise, discute a relação entre emoções e ações, defendendo seu papel mobilizador, numa crítica ao racionalismo, que opõe *logos* e *pathos* e relega a emoção a uma condição de desvio. Em uma defesa *emocionada*, o autor ressalta o caráter social das emoções e, por fim, sua potencialidade de mobilização social.

Palavras-chave: Imagem; Obras de Arte; Audiovisual; Emoção; Subjetividade.

Abstract:

In the brief essay *Such Emotion! What Emotion?* Georges Didi-Huberman, using references from Classic Philosophy to Soviet Cinema, going through the literature, photography e psychoanalysis, discusses the relation between emotions and actions, advocating it mobilizing role, opposing to racionalism and its opposition between *logos* and *pathos* (that put the emotions as a deviation). In an *emotional* defense, the author emphasizes the social character of emotions and, finally, their potential for social mobilization.

Keywords: Image; Works of Art; Audiovisual; Emotion; subjectivity

A obra de Georges Didi-Huberman, um dos mais importantes intelectuais da atualidade, é marcada pela diversidade. Embora se defina como um historiador da arte,

¹⁴² Doutorando e Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Mídia e Cotidiano (PPGMC) da Universidade Federal Fluminense (UFF), na linha de pesquisa Linguagens, Representações e Produção de Sentidos. Pesquisador vinculado ao Núcleo de Estudos e Experimentações do Audiovisual e Multimídia (Multis). E-mail: max.milliano.melo@gmail.com.

seus escritos transitam também pela filosofia da imagem, o cinema, a televisão e a literatura. Neste trabalho, o autor, como o próprio título denuncia, se arrisca a pensar a emoção e sua relação com o eu, com o outro e, em especial, com as ações a partir da experiência estética e emocional que a obra de arte, particularmente a imagem, proporciona. O ensaio é a transcrição de uma breve conferência (e posterior sessão de perguntas) proferida pelo autor, em 13 de abril de 2013, em um auditório em Montreuil, nos arredores de Paris. O texto era um trecho do livro, àquela altura ainda em escrita, *Peuples en Larmes, Peuples en Armes*, lançado em 2016 na França e ainda inédito no Brasil¹⁴³.

A obra curta pode indicar a quem não conhece Didi-Huberman uma abordagem, digamos “ligeira”. Ao contrário. Trata-se de reflexão densa, questionadora, que traduz, em linguagem – esta sim, simples e direta – uma proposta metodológica de fruição e interpretação da imagem. Um processo que se inicia desde o título do ensaio: uma mesma frase, primeiro como uma exclamação e, em seguida, como uma interrogação, revela a trajetória epistemológica do autor pois, se é inegável que a relação que se tem com a arte é, em um primeiro momento, a de encantamento, ao historiador, ao pesquisador ou para qualquer pessoa que se permita esse contato cabe, na sequência, compreender os sentidos, a dimensão e os processos de construção/linguagem proporcionados, justamente, por essa experiência estética e cultural tão intensa.

O percurso do autor, que nos leva pelas mãos didaticamente é, em um primeiro momento e sempre amparado por imagens – que vão desde ilustrações de um livro de Charles Darwin sobre as emoções dos seres vivos a frames de *O Encouraçado Potemkin* (Dir. Serguei Eisenstein, 1925) – discorrer sobre nosso encantamento diante das emoções extremas. Ali, Didi-Huberman reflete sobre como o choro – elemento que ele utiliza como condutor de seu pensamento sobre as emoções de maneira geral – a despeito de nossos mais violentos esforços, pode nos tomar de arroubo, fazendo-nos expor nossa face mais frágil e passível de ser julgada como “patética”. O diagnóstico é anelado à lógica da cultura da sociedade ocidental que, segundo ele, sempre busca

¹⁴³ A tradução para o português *Povo em Armas, Povo em Lágrimas* encontra-se em produção pela N-1 Edições.

perseguir e aprisionar as lágrimas. Tal afirmação abre um leque argumentativo que tem a obra darwinista como referência, isto é, as emoções seriam sinônimo de primitivismo e, por isso mesmo, associadas aos menos racionais (como os animais, as crianças, as mulheres, os idosos e os não-europeus). Deste modo, em um processo metalinguístico, tomando a máxima Aristotélica de que a filosofia nasce do espanto, chega-se ao segundo ponto, resumido na segunda frase do título. A partir do espanto pela força de nossas emoções Didi-Huberman pergunta: que emoção?

Dialogando, rapidamente, com a história da filosofia ocidental, Didi-Huberman vai, pontualmente, tecendo sua cadeia argumentativa que procura demonstrar como o processo de perseguição da emoção foi sendo associado ao primitivo e, portanto, é aquele que merece ser superado ou soterrado. Mais uma vez, coerente com seu método de construir uma exposição clara, didática mesmo, ele vai recuperando como, por exemplo, a oposição entre *logos* (razão, voz ativa) e *pathos* (paixão, voz passiva), típica da filosofia clássica (de Aristóteles a Kant), teria relegado às emoções à segunda categoria, ou seja, *patética*, aqui no moderno sentido pejorativo da palavra. Sob essa perspectiva passiva e oposta à razão, a emoção poderia ser compreendida como um impasse. “Impasse de linguagem (emocionado, fico mudo, não consigo achar palavras), impasse do pensamento (emocionado, perco todas as referências), impasse de ação (emocionado, fico de braços moles, incapaz de me mexer, como se uma serpente invisível me imobilizasse).” (DIDI-HUBERMAN, 2016, p. 21). Assim, este impasse – com toda a sua característica paralisante - seria a causa da visão negativa em torno da emoção, tida por Kant, por exemplo, como “um defeito da razão”, “uma inabilidade de refletir”, ou mesmo, “doença da alma”. Deste modo, para os racionalistas, toda e qualquer emoção deveria ser suprimida para se abrir caminho à razão, esta sim, ativa, ligada à capacidade de ação e transformação do homem.

Discordando, diametralmente da visão exposta, Didi-Huberman rebela-se contra os racionalistas e se apoia em Hegel, Nietzsche, Sartre e Meleau-Ponty, fabulando um caminho que implica, acima de tudo, na recuperação da importância da emoção para a Filosofia. O pensamento niilista, em especial, é tido como um marco na reorientação do campo (de batalhas) filosófico, ao buscar na emotividade das artes, como a poesia de

Baudelaire e a literatura de Flaubert, o questionamento da vida sensível. Com este percurso, a emoção é reposicionada pelo autor não como uma forma de imobilidade mas, de modo oposto, é reconhecida como promotora de uma ação - em um primeiro momento – aquela que expelle algo que já não cabe dentro do homem. “Um movimento que consiste em nos por para fora de nós mesmos” (DIDI-HUBERMAN, 2016, p. 26).

Uma vez compreendido que a emoção retira algo de dentro de nós, Georges Didi-Huberman passa a refletir sobre essa relação da emoção com o eu. Acessando Freud, o autor comenta a nossa incapacidade de compreender por completo as emoções mais complexas, ou seja, haveria aqui um duplo movimento: de algo tão profundo que escapa à nossa capacidade racional (no campo do inconsciente) e, simultaneamente, externo à nós, algo que é posto para fora para, em seguida, perder-se no ar. Isto é, a emoção seria muito ampla do que o eu, já que não apenas se coloca em um espaço mais profundo que este, mas também, quando externalizado, depende do outro, do reconhecimento do outro para existir, sem que para isso perca sua autenticidade.

Para Didi-Huberman, a emoção urge ser pronunciada – pelo choro, pelos gritos – e, se ela é pronunciada é porque todo o grupo pode entendê-la! Um entendimento que circunscreve a emoção no território da linguagem e, como tal, nos ajuda a organizar o mundo (inclusive dentro de nós mesmos). “Nós nos manifestamos para nós mesmos ao exprimi-los para os outros e por conta dos outros. Trata-se essencialmente de uma simbologia”. (DIDI-HUBERMAN, 2016, p. 33). Ressalte-se, aqui, que o autor se debruça sobre a relação emoção-ação, isto é, emoções expressadas de forma privada (uma crise de choro sozinho no quarto, por exemplo) não despertaria uma ação concreta (pode-se chorar a noite toda e ir trabalhar no dia seguinte como se nada tivesse acontecido), portanto, seria uma situação que está fora do escopo de análise do filósofo francês.

A partir da constatação do caráter relacional e social da emoção – a história da arte, para Didi-Huberman, seria uma história das emoções figuradas – e reforçando sua defesa do caráter não-passivo das emoções, o autor dirige suas reflexões finais para não apenas renegar o caráter imobilizador das emoções, mas também para atribuir a elas um caráter mobilizador. Como na sequência de *O Encouraçado Potemkin*, onde o choro dos cidadãos pela morte do marinheiro é, frame a frame, transformado em mobilização

social e, por fim, luta revolucionária (*Povo em Lágrimas, Povo em Armas*), o autor defende a potencialidade transformadora da emoção (e do respeito às emoções). “Se não podemos fazer política efetiva apenas com sentimentos, tampouco podemos fazer boa política desqualificando nossas emoções, isto é, as emoções de toda e qualquer pessoa, as emoções de *todos em qualquer um*” (DIDI-HUBERMAN, 2016, p. 38, grifo do autor).

Em um mundo onde o capitalismo avançado produz desigualdades tão profundas quanto as crises sociais delas decorrentes, compreender o papel da emoção nas ações torna-se uma tarefa particularmente relevante. Com este breve texto, Georges Didi-Huberman reafirma-se, para nós, como um dos mais importantes e decisivos autores que têm se debruçado sobre o papel das imagens e todo o processo de construção e representação que as envolvem. Aqui, suas reflexões que parecem, inicialmente, um diagnóstico restrito em seu foco na percepção das emoções como mobilizadoras do eu e do outro, logo se revelam muito mais amplas e potentes. São elas que nos convocam a percorrer, com ele, uma vereda fértil, tracejada por ser caráter interdisciplinar, mas sempre tendo como fundação o necessário e urgente viés dos questionamentos cotidianos como ingredientes fundamentais para a construção de um processo político e social partilhado, estético e humano.

Autoras e Autores desta edição

Afonso de Albuquerque
Ana Javes Luz
Ana Lúcia Nunes de Souza
Anna Paula Soares Lemos
Bruno Garcia Vinhola
Carla Baiense
Cláudia Chaves Fonseca
Cláudio Márcio Magalhães
Egle Müller Spinelli
Eliane Righi de Andrade
Gabriela Borges
Isaura Generoso Mourão
Jean Felipe Rossato
Jéssica de Almeida Santos
João Djane Assunção da Silva
Joaquim Humberto Coelho de Oliveira
Júlio Figueroa
Kristianne Maia Moreira
Leonel Azevedo de Aguiar
Luciana de Alcantara Roxo
Luciana Oliveira
Luísa Melo
Márcia Neme Buzalaf
Mônica Chaves
Nicole Morás
Nilvania dos Santos Silva
Rodrigo Quinan
Tarcisio Torres Silva
Victor Aleves de Almeida Soares



ISSN: 2178-602X

Universidade Federal Fluminense

Revista do Programa de Pós-Graduação em Mídia e Cotidiano

Revista Mídia e Cotidiano, Niterói-RJ, v. 13, n. 3, set./dez. 2019.
