

III CONFERÊNCIAS
& DEBATES
INTERDISCIPLINARES

MEDIA,
INFORMAÇÃO
E LITERACIA
RUMOS E PERSPETIVAS

RITA BASÍLIO DE SIMÕES
MARIA BEATRIZ MARQUES
JOÃO FIGUEIRA
EDIÇÃO

IMPRESA DA
UNIVERSIDADE
DE COIMBRA
COIMBRA
UNIVERSITY
PRESS

Rita Basílio de Simões é Professora Auxiliar da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra. Doutorada em Ciências da Comunicação, os seus interesses de investigação têm cruzado os estudos do jornalismo e dos *media* digitais e a investigação Feminista em Comunicação. Investigadora do ICNova e do CEIS20, é, atualmente, a coordenadora nacional do Global Media Monitoring Project.

Maria Beatriz Marques é Professora Auxiliar da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra. Doutorada em Ciência da Informação, tem desenvolvido a sua investigação na área da Gestão da Informação, do Marketing de Serviços de Informação e da Epistemologia da Ciência da Informação. É investigadora do CITCEM, da Universidade do Porto, e do CEGOT, da Universidade de Coimbra.

João Figueira é Professor Auxiliar da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra. Doutorado em Ciências da Comunicação, é investigador do CEIS20. A História do Jornalismo e dos *media*, as transformações do Jornalismo e os processos de construção de sentido e de memória nas organizações e o cruzamento destas com a informação jornalística são as suas áreas de investigação.

5

||| CONFERÊNCIAS
& DEBATES
INTERDISCIPLINARES

EDIÇÃO

Imprensa da Universidade de Coimbra
Email: imprensa@uc.pt
URL: http://www.uc.pt/imprensa_uc
Vendas online: <http://livrariadaimprensa.uc.pt>

CONCEPÇÃO GRÁFICA

Imprensa da Universidade de Coimbra

INFOGRAFIA

Margarida Albino

INFOGRAFIA DA CAPA

Mickael Silva

PRINT BY

KDP

ISSN

2183-1610

ISBN

978-989-26-1890-6

ISBN DIGITAL

978-989-26-1891-3

DOI

<https://doi.org/10.14195/978-989-26-1891-3>

||| CONFERÊNCIAS
& DEBATES
INTERDISCIPLINARES

MEDIA,
INFORMAÇÃO
E LITERACIA
RUMOS E PERSPETIVAS

RITA BASÍLIO DE SIMÕES
MARIA BEATRIZ MARQUES
JOÃO FIGUEIRA
EDIÇÃO

IMPRESA DA
UNIVERSIDADE
DE COIMBRA
COIMBRA
UNIVERSITY
PRESS

(Página deixada propositadamente em branco)

ÍNDICE

PREFÁCIO, <i>Isabel Ferin Cunha</i>	9
INTRODUÇÃO DA IMPORTÂNCIA DOS <i>MEDIA</i> E DA INFORMAÇÃO AOS DESAFIOS DA LITERACIA, <i>Rita Basílio de Simões, Maria Beatriz Marques, João Figueira</i>	15
PARTE I – RUMOS.....	19
<i>PARTICIPAÇÃO ONLINE E CONTEÚDO OFENSIVO: limites ético-legais da liberdade de expressão nas redes sociais, Rita Basílio de Simões, Carlos Camponez</i>	21
A MUTAÇÃO VIRAL DAS <i>FAKE NEWS</i> NAS SOCIEDADES CONTEMPO- RÂNEAS E AS LITERACIAS MEDIÁTICAS, <i>João Figueira, Sílvio Santos</i>	51
UMA INVESTIGAÇÃO DOS DETERMINANTES NA DISPOSIÇÃO PARA PAGAR POR CONTEÚDO JORNALÍSTICO DIGITAL, <i>Filipe Val- vassori Speck</i>	61
UMA (RE)ENGENHARIA DO CONSENSO: o Jornal Nacional e a co- bertura das ‘Jornadas de Junho’ de 2013 no Brasil, <i>Keila C. G. Rosa</i>	87
COMPETÊNCIA MEDIÁTICA EM REDES SOCIAIS: um estudo do ati- vismo digital dos secundaristas brasileiros, <i>Letícia Torres, Gabriela Borges, Alvaro Americano</i>	117

AS “ECO” INFLUENCIADORAS DIGITAIS E O DESAFIO DE ENGAJAR SEGUIDORES NAS QUESTÕES AMBIENTAIS, <i>Thâmara Danielle Filgueiras Santos</i>	141
PROGRAMA <i>ESCRAVO, NEM PENSAR!</i> : uma análise a partir dos fatores de identificação para a mobilização social, <i>Ariadna Ferreira</i>	169
MULHERES NEGRAS FICTÍCIAS E REAIS: Manifestações racistas em ambiente mediático: das mulheres negras fictícias às reais, <i>Meire Patrícia Domingues</i>	191
PARA QUE UNIVERSO FALA <i>UNIVERSA</i> ? Um olhar discursivo sobre o <i>Contrato de Leitura</i> na plataforma feminina do <i>UOL</i> , <i>Elizabethângela C. de Carvalho Noronha</i>	217
<i>LETRAS PRÁ VIDA: OS MEDIA AO SERVIÇO DA LITERACIA</i> , <i>Dina Soeiro, Carla Patrão, Sílvia Parreiral, Vera Carvalho</i>	241
A LITERACIA DA INFORMAÇÃO E AS COMPETÊNCIAS DE ORGANIZAÇÃO DA INFORMAÇÃO, <i>Ana Lúcia Terra</i>	259
A LITERACIA DA INFORMAÇÃO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DAS ESCOLAS DO ENSINO BÁSICO E SECUNDÁRIO, <i>Maria Beatriz Marques, Fátima Velez de Castro, Liliana Esteves Gomes</i>	283
LITERACIAS MEDIÁTICA E DA INFORMAÇÃO NAS BIBLIOTECAS ESCOLARES, <i>Isabel Mendinhos, Margarida Toscano</i>	315
NA ONDA DA BOA IN/FORMAÇÃO: a biblioteca escolar não é invisível e interage com os alunos, <i>Inês Braga</i>	335
LITERACIA DA INFORMAÇÃO: Práticas de pesquisa na biblioteca escolar, <i>Rita Cordeiro, Patrícia de Almeida</i>	357

LITERACIA DA INFORMAÇÃO EM ARQUIVOS ESCOLARES, <i>Ana Margarida Dias da Silva, Maria Beatriz Marques</i>	377
EXPLORATORY CASE STUDY OF SCIENTIFIC LITERACY IN UNDERGRADUATE STUDENTS, <i>Viviana Fernández-Marcial, Gabriela Ojeda-Romano</i>	401
A USABILIDADE E FORMAÇÃO EM LITERACIA DIGITAL/CIDADANIA DIGITAL: um estudo de caso na Assembleia da República Portuguesa, <i>Leonor Calvão Borges, Maria Beatriz Marques</i> ..	427
A HIBRIDEZ DAS LINGUAGENS. O visual como linguagem predominante no meio online, <i>Andreia Freitas, Filipa Rodrigues</i> ..	447
RETÓRICA, IDEOLOGIA E (I)LITERACIA DA IMAGEM: o dito/não-dito na publicidade, <i>Paulo Barroso</i>	485
PARTE II – PERSPETIVAS	509
HISTÓRIA ILUSTRADA DO JORNALISMO DE DADOS EM PORTUGAL. Exemplos de reportagens pioneiras que usaram dados como fonte primária de informação, <i>Ilo Alexandre</i>	511
LITERACIA MEDIÁTICA: o papel do regulador português da comunicação social, <i>Tânia de Moraes Soares, Bruna Afonso</i>	535
DEMOCRATIZAÇÃO DAS MÍDIAS E EDUCAÇÃO, <i>Maria Cristina Castilho Costa</i>	561
A EDUCOMUNICAÇÃO NO CONTEXTO DO MOVIMENTO EM TORNO ÀS LITERACIAS MEDIÁTICAS E INFORMACIONAIS: a experiência brasileira, <i>Ismar de Oliveira Soares</i>	579

(Página deixada propositadamente em branco)

PREFÁCIO

O livro ***Media, Informação e Literacia: Rumos e Perspetivas*** resulta de um congresso realizado na Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, no segundo semestre ano de 2018, intitulado “Congresso Internacional Literacias, *Media* e Informação”, organizado pelo Departamento de Filosofia, Comunicação e Informação. O Congresso contou com a participação de convidados brasileiros e de outras instituições portuguesas, bem como com a presença de docentes, investigadores, doutorandos e profissionais, nomeadamente jornalistas e bibliotecários, nacionais e estrangeiros, que refletem e atuam, num espectro alargado da conceção atual de Literacia.

Num contexto mundial incerto, e em crescente mutação, ler o mundo, compreender os fenómenos e o ambiente mediatizado onde cada indivíduo, e a sociedade, estão mergulhados, constitui um desafio individual e coletivo, contemplado pelo conceito de Literacia(s). Convém salientar que este conceito não é mais sinónimo de alfabetização, capacidade de utilização de competências como a leitura, escrita e cálculo, bem como de outras competências tais como a descodificação dos *media* e a utilização dos dispositivos mediáticos e digitais. O conceito de Literacia, associado essencialmente ao domínio e compreensão de códigos e linguagens intermediadores da realidade, tornou-se evolutivo, adaptável a novas realidades, nomeadamente às exigências de utilização, descodificação e empoderamento, face às tecnologias de informação, à massificação da

informação e à geração e utilização de dados num ecossistema digital complexo. É, por conseguinte, um conceito que acompanha as mudanças sociais, técnicas e económicas que ocorrem nas sociedades, assim como as trajetórias individuais experimentadas pelos cidadãos.

Acresce que os meios de comunicação, e as tecnologias da informação e comunicação (TIC), constituem, até ao momento, ferramentas disponíveis, não só para enfatizar o lado “obscuro” da humanidade, como para denunciar desigualdades sociais, promover a equidade e um maior bem-estar social. Reforçar estas últimas práticas é o objetivo das atividades que visam aprofundar a literacia mediática, informacional e digital, contrapondo-se à implosão das designadas “fake news”, no espaço público e ao papel crescente das redes sociais, e dos dispositivos digitais, na sociedade. Soma-se, a estes factos, o papel dominante, e não escrutinado democraticamente, das empresas tecnológicas, a partir da coleta, gestão e venda de dados individuais, tornados mercadoria de valor acrescentado, que constitui crescentes ameaças mundiais à democracia, à liberdade de informação e expressão.

A complexidade da natureza, e as consequências do quadro anteriormente traçado, têm demonstrado a necessidade urgente do desenvolvimento, público e privado, de competências e literacias diversificadas. Entre as competências, assinalam-se a capacidade de compreender o mundo; a criatividade; o pensamento crítico; a busca e cotejamento de informação; a gestão de emoções; a avaliação de riscos e outras. No domínio das literacias salientam-se a literacia cultural, a informacional, a ambiental e a digital, bem como a económica e financeira, associadas ao consumo e à sustentabilidade. Os programas, por exemplo, da Unesco e da Comissão Europeia, para a promoção das Literacias, respetivamente no mundo e na Europa, demonstram a importância atribuída a este tema para o aprofundamento da cidadania e a preservação das democracias, num

ecossistema mundial sustentável e mais equitativo. Estas, e outras instituições nacionais, como em Portugal o *Observatório Media, Informação e Literacia*, assumiram que, numa sociedade digital e mediatizada, é necessário reforçar as componentes educacionais de Alfabetização, Empoderamento e Projeção, munindo os cidadãos de conhecimentos e ferramentas de atuação e auto-proteção. De forma breve, entende-se Alfabetização como as capacidades de ler (texto, imagem, som, grafismo e outros signos), escrever, contar, calcular e manusear TIC; fazer escolhas informadas, compreender a natureza dos conteúdos e serviços; tirar partido das oportunidades oferecidas pelas TIC. Empoderamento envolve conhecer as formas de operar das grandes empresas tecnológicas; ter um conhecimento mínimo das linguagens de programação; adquirir capacidade de atuar na sociedade com base no conhecimento das TIC, com vista à sua utilização em diversas dimensões como o trabalho, a criatividade, o lazer e outros. Já a Projeção incide sobre a capacidade de perspetivar tendências do mundo mediático e digital, com base no tratamento de dados e atuar proativamente face às TIC.

Os programas de políticas públicas e cidadãs, de educação/formação, dirigem-se prioritariamente a crianças e jovens, mas também a desempregados, imigrantes e séniores. Na vertente investigação, situam-se os apoios a projetos que revertam em intervenção, nos grupos sociais mais frágeis, criando sinergias nacionais e internacionais para a prevenção de problemas sociais e a resolução da exclusão informacional e digital. Em foco está o desenvolvimento das capacidades dos cidadãos para compreenderem, utilizarem, gerirem e criarem novas formas de relacionamento, num ambiente tecnológico e digital inscrito num planeta em ruptura ambiental.

O “Congresso Internacional Literacias, *Media* e Informação”, realizado em maio de 2018, insere-se neste movimento e dá conta deste processo a proposta gráfica dos editores, que agrupa os textos apresentados em duas partes designadas: Rumos e Perspetivas. Na

Parte I, Rumos, encontram-se os textos que refletem, analisam e discutem os desafios que se colocam à compreensão e atuação, num mundo complexo, de contextos mediados por instrumentos diversos, onde se exige, a cada indivíduo, a participação em múltiplas comunidades de significado e o domínio de uma grande variedade de competências específicas. Na Parte II, Perspectivas, encontram-se textos, de autores convidados, brasileiros e portugueses, que traçam os percursos históricos do(s) conceito(s) de Literacia(s) e a trajetória da sua intitucionalização, quer como política pública, quer como disciplina, quer, ainda, como *ethos* profissional.

A Parte I, Rumos, inclui um conjunto de textos que incidem sobre temáticas de atualidade, tais como a participação online e os discursos de ódio – “Participação online e conteúdo ofensivo” –, os efeitos da desinformação na cidadania em democracias ocidentais – “A mutação viral das Fake News nas sociedades contemporâneas e as literacias mediáticas”, ou a crise no modelo de negócios do jornalismo – “Uma investigação dos determinantes na disposição para pagar por conteúdo jornalístico digital”. Resultados de pesquisas sobre a sociedade brasileira e os desafios – digitais, raciais, ambientais e de género – que a cidadania enfrenta, nesta última década, estão presentes nos artigos “Uma (re)engenharia do consenso: o jornal nacional e a cobertura das jornadas de junho no Brasil”; “Competência mediática em redes sociais: um estudo do ativismo digital dos secundaristas brasileiros”; “Os ‘Eco’ influenciadores digitais e o desafio de engajar seguidores nas questões ambientais”; “Programa *Escravo nem pensar*: uma análise a partir dos fatores de identificação para a mobilização social”; “Mulheres negras fictícias e reais: reflexão sobre as recentes manifestações racistas em ambiente mediático”; “Para que universo fala *Universa?*: um olhar discursivo sobre o *Contrato de Leitura* na plataforma feminina do UOL”.

Ainda na Parte I, encontram-se reflexões sobre projetos de literacia mediática – nos artigos “*Letras prá vida*: os *media* ao serviço

da literacia”; “Literacias mediáticas e da informação nas bibliotecas escolares” – e informacional: “A Literacia da informação e as competências de organização da informação”; “A Literacia da Informação e a formação de professores das Escolas do Ensino Básico e Secundário”; “Na onda da boa informação: a biblioteca escolar não é invisível e interage com os alunos”; “Literacia da informação: práticas de pesquisa na biblioteca escolar”; “Literacia da informação em arquivos escolares”; “Exploratory case study of scientific literacy in undergraduate students”. Segue-se ainda um texto sobre literacia digital e cidadania: “A usabilidade e formação em literacia digital/cidadania digital: um estudo de caso na Assembleia da República Portuguesa”.

Reflexões sobre a imagem e o seu papel nos *media* online e na publicidade encontram-se, respetivamente, nos textos “A hibridiz das linguagens: o visual como linguagem predominante” e “Retórica, ideologia e (i)literacia da imagem: o dito/não-dito na publicidade”.

Na Parte II, Perspectivas, encontram-se os textos dos convidados do “Seminário do semestre: Literacia Mediática e Informacional”. No primeiro texto, Ilo Alexandre, da Universidade Nova de Lisboa, apresenta a “História ilustrada do jornalismo de dados em Portugal”, recorrendo a exemplos de reportagens que usaram dados como fonte primeira de informação. No texto seguinte, “Literacia Mediática: o papel do regulador português da comunicação social”, Tânia de Moraes Soares e Bruna Afonso, da Entidade Reguladora da Comunicação (ERC), sistematizam e traçam os objetivos da ERC, enquanto promotora de políticas públicas, no campo da literacia mediática. Nos dois textos seguintes, os professores da Universidade de São Paulo, Brasil, Cristina Castilho Costa e Ismar de Olivera Soares, dissertam, respetivamente, sobre a “Democratização das Mídias e Educação” e “A Educomunicação no contexto do movimento em torno às literacias mediáticas e informacionais no Brasil”. A primeira autora centra-se nos desafios atuais à democracia e à(s) questão(ões) da(s) censura(s), num ambiente hipermediatizado, onde

a democratização dos dispositivos mediáticos e as literacias são condições para a cidadania. O segundo autor traça a história da experiência brasileira da Educomunicação “enquanto um paradigma orientador de ações no contexto de uma política educacional, destinada à formação das novas gerações para a análise da mídia e o exercício da expressão, de acordo com o artigo 19 da Declaração Universal dos Direitos Humanos”.

Com esta apresentação objetiva-se enfatizar o interesse e diversidade de abordagens do conceito de Literacia, espelhado nesta obra, e o potencial de investigação/ação que comporta, num mundo digital e hipermediatizado em mutação acelerada.

Pretende-se, igualmente, saudar o Departamento de Filosofia, Comunicação e Informação, da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, os editores e os autores do livro **Media, Informação e Literacia: Rumos e Perspetivas**, pela iniciativa e participação entusiástica. Faz-se votos que os próximos anos tragam um aprofundamento do tema, bem como novas e profícuas colaborações entre docentes, investigadores, profissionais e outros grupos sociais.

Lisboa, maio de 2019

Isabel Ferin Cunha

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8701-527X>

**INTRODUÇÃO DA IMPORTÂNCIA DOS *MEDIA*
E DA INFORMAÇÃO AOS DESAFIOS
DA LITERACIA**

**INTRODUCTION FROM THE IMPORTANCE
OF MEDIA AND INFORMATION
TO THE CHALLENGES OF LITERACY**

Rita Basílio de Simões

rbasilio@fl.uc.pt

Universidade de Coimbra, Faculdade de Letras

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6356-6042>

Maria Beatriz Marques

beatrizmarquesfluc@gmail.com

Universidade de Coimbra, Faculdade de Letras

ORCID: <https://orcid.org/0000-0569-2602-9400>

João Figueira

jotajotafigueira@gmail.com

Universidade de Coimbra, Faculdade de Letras, CEIS20

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2344-9789>

Se há algo que possa dizer-se a título de conclusão provisória a respeito da paisagem comunicacional contemporânea é que esta está em permanente mudança. Embora o espaço público comunicacional jamais tenha sido estático, as mudanças do passado recente têm-se sucedido em catadupa, com efeitos muito próximos de globais. O crescimento exponencial da informação, a velocidade crescente das inovações tecnológicas e as alterações nas práticas comunicacionais, com a emergência de novas formas de mediação – e a

substituição dos tradicionais modelos de mediação pela comunicação direta – são fenómenos transversais às sociedades ocidentais, com implicações disputadas, mas reconhecidamente profundas. Do seu valor democrático ao impacto no sistema económico, passando pelo seu papel nas representações sociais, estas transformações conduziram a novos desafios numa miríade de planos e a debates acidentados, mas incontornáveis para o estudo das instituições, da vida coletiva e dos sujeitos.

Muitos desses debates reclamam por cidadãs e cidadãos literatos. Desta perspetiva, a mediação exige literacia (Mihailidis & Viotty, 2017; Livingston, 2004; Cardoso, 2007) para ler apropriadamente a paisagem mediática e informacional, para compreender e interagir com os meios de comunicação informativos e de entretenimento, para usar com responsabilidade sites, blogues e redes sociais. Trata-se, pois, não de retórica da literacia, mas de competências concretas, precisas, objetivas e em permanente ebulição. Competências mais ou menos valorizadas em territórios disciplinares diversos, onde são olhadas a partir de diferentes perspetivas: da produção e receção à distribuição de conteúdos.

O nosso contributo é precisamente o de reunir no seio deste livro um leque diversificado de olhares e de vozes sobre a relação entre *Media*, Informação e Literacia, na tentativa de documentar rumos e discutir perspetivas aparentemente triunfantes no contexto internacional e num horizonte interdisciplinar. Paralelamente, é nosso intuito participar no acidentado, mas vital debate sobre o impacto das alterações sociais e tecnológicas no conceito de literacia e o lugar das literacias nas sociedades democráticas.

Originariamente, a investigação aqui reunida foi partilhada no âmbito dos trabalhos do Congresso Internacional *Literacias, Media e Informação*. Decorrido em Coimbra, em abril de 2018, organizado em parceria pelo Departamento de Filosofia, Comunicação e Informação da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra,

pelo Centro de Estudos Interdisciplinares do Século XX da Universidade de Coimbra, a Escola Superior de Educação de Coimbra (ESEC) e o Instituto Brasileiro Palavra Aberta (IBPA), este foi um evento que promoveu especialmente o diálogo entre Portugal, a Península Ibérica e o Brasil, dimensão de que este livro bem dá conta. Neste contexto, a presente obra procura propiciar encontros e debates entre diversas experiências e perspectivas, conciliando abordagens mais teóricas e objeto de avaliação científica, com a apresentação de trabalhos, por convite, centrados numa visão mais institucionalista da temática do Congresso e, conseqüentemente, do livro.

Nestas breves linhas introdutórias, uma palavra ainda é devida à Professora Isabel Ferin Cunha, especialista que prefacia esta edição e mentora do projeto científico-pedagógico que está na sua origem.

Referências

- Cardoso, G. (2007). The media in the network society: browsing, news, filters and citizenship. CIES
- Livingston, S. (2004). The Challenge of Changing Audiences: Or, What is the Audience Researcher to Do in the Age of the Internet?. *European Journal of Communication*, 19(1), 75-86.
- Mihailidis, P., & Viotty, S. (2017). Spreadable Spectacle in Digital Culture: Civic Expression, Fake News, and the Role of Media Literacies in "Post-Fact" Society. *American Behavioral Scientist*, 61(4), 441-454.

(Página deixada propositadamente em branco)

PARTE I
RUMOS

(Página deixada propositadamente em branco)

***PARTICIPAÇÃO ONLINE E CONTEÚDO OFENSIVO:
LIMITES ÉTICO-LEGAIS DA LIBERDADE
DE EXPRESSÃO NAS REDES SOCIAIS***
**ONLINE PARTICIPATION AND OFFENSIVE CONTENT:
ETHICAL-LEGAL LIMITS OF FREEDOM
OF EXPRESSION IN SOCIAL NETWORKS**

Rita Basílio de Simões

rbasilio@fl.uc.pt

Universidade de Coimbra, Faculdade de Letras

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6356-6042>

Carlos Camponez

c.camponез@sapo.pt

Universidade de Coimbra, Faculdade de Letras, CEIS20

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0832-7174>

Resumo: A produção colaborativa, a interação em rede e os comentários online dos utilizadores multiplicaram as possibilidades de participação cívica no espaço público digital, mas também aumentaram a conflitualidade nas relações comunicativas. Com efeitos que se estendem ao sistema mediático mais amplo, este fenómeno afeta de um modo particular o jornalismo contemporâneo, que enfrenta o novo desafio de gerir a participação dos públicos na produção de informação e nas conversações online. Ainda que reconhecendo o potencial democrático da participação alargada dos públicos e da erosão das fronteiras da liberdade de expressão nas redes sociais dos *media*, os níveis de incivilidade e toxidade do discurso utilizado nesses espaços reclamam por um pensamento cauteloso. Nesta investigação, fornecem-se subsídios para a compreensão dos novos desafios que a participação online coloca aos *media*, em geral, e ao jornalismo, em particular, e caracteriza-se a evolução da política regulatória dos espaços virtuais de comentários dos lei-

tores, crescentemente marcada por iniciativas de heterorregulação. Justamente por isso, defendemos o reforço e a procura de modelos de *accountability* ajustados à era digital da iniciativa dos próprios *media*, que escudem o direito fundamental de livre expressão de tentações invasivas por parte das instituições públicas de regulação.

Palavras-chave: Participação online; liberdade de expressão; conteúdo ofensivo; redes sociais; literacia mediática

Abstract: Collaborative production, social networking, and online readers' comments have multiplied the possibilities of civic participation in the digital public space, while facilitating conflict in communicative relationships. With effects that extend to the broader media system, this participatory drift affects in particular contemporary journalism, which faces the new challenge of managing public participation in the production of information and in online conversations. While recognizing the democratic potential of the broad participation of the publics and the erosion of the freedom of expression frontiers in news media social networks, the levels of discourse incivility and toxicity used in these spaces call for cautious thinking. This research provides insights into the new challenges that online participation poses to the media in general and to journalism in particular, and characterizes the evolution of the regulatory policy of readers' virtual spaces of comments, increasingly marked by hetero regulation initiatives. For this reason, we defended the reinforcement and the search for models of accountability adjusted to the digital era triggered by the media themselves, which shelter the fundamental right of free expression of invasive temptations by the public regulatory institutions.

Keywords: Online participation; freedom of expression; offensive content; social networks; media literacy

1. INTRODUÇÃO

O potencial emancipatório da internet e dos novos meios de comunicação digitais tem estado imbuído de um pensamento fortemente ambíguo, fruto das próprias tensões que se geraram no espaço público contemporâneo. Não é apenas o recorte do objeto de estudo que alcança limites tremendamente amplos, contemplando uma tipologia alargada de espaços comunicacionais – entre blogues, sítios de comentários e petições no mundo virtual – e de formas de analisar a participação pública nesses espaços – fronteiras da liberdade de expressão, condições da deliberação pública, implicações do conteúdo gerado pelos utilizadores; é a própria natureza da análise que se desdobra em querelas muito díspares, que sobreviveram à consideração, hoje bem vincada (Rasmussen, 2014), da internet não como um *medium*, mas como uma infraestrutura que aloja múltiplos dispositivos e formas de comunicação.

Entre essas querelas pretendemos aqui distinguir a que reúne visões distintas acerca da capacidade de os novos *media* configurarem um espaço comunicacional que promove a renovação das práticas de democracia, isto é, de se aproximarem do ideal de comunicação democrática. Vemos gravitar em torno desta questão as posições que identificam o valor democrático do debate online, particularmente por fomentar a participação alargada dos públicos em discussões sobre assuntos de interesse comum (Dahlgren, 2005; Dahlgren & Olsson, 2007; Wright & Street, 2007). A ala mais entusiasta deste entendimento corresponde às teses que vinculam o potencial emancipatório dos novos ambientes comunicacionais à emergência de uma esfera pública virtual (Singer, 2009; Castells, 2010, 2015; Ruiz *et al.*, 2011). Em sentido diferente, circulam as leituras destes ambientes comunicacionais como espaços menos votados para a deliberação e formação de opinião esclarecida sobre questões de interesse geral do que para a segmentação dos públicos e para

a satisfação de necessidades e conveniências individuais (Barber, 2003; Dean, 2003; Sunstein, 2009).

Nos termos em que a Habermas (1989) a entende, a esfera pública ideal corresponde ao lugar onde cidadãos e cidadãs discutem, de forma livre e em condições de igualdade, questões sociais e políticas, formam a opinião pública e influenciam o Estado e a sociedade. Isto significa que a sua realização pressupõe a troca de opiniões a partir da livre e vibrante expressão de ideias, prosseguindo um esforço de compreensão mútua, baseado nos princípios da igualdade, da transparência, da universalidade e da razão. São as evidências empíricas de que boa parte destas condições estão ausentes nas práticas comunicacionais realizadas offline e, igualmente, no ciberespaço que, em geral, suportam as posições que desconstroem a promessa da democracia deliberativa na internet.

A par do acesso condicionado, da segmentação em nichos e de outros elementos irreconciliáveis com o debate democrático concebido como ideal, a investigação empírica tem também documentado a natureza imprópria, tóxica, insultuosa e discriminatória do discurso que circula em fóruns, blogues, páginas e perfis de redes sociais (Wright & Street, 2007; Sobieraj & Berry, 2011; Carpentier, 2014; Marwick & Miller, 2014; Phillips, 2015; Shepherd *et al.*, 2015; Ben-David & Matamoros-Fernández, 2016; Crawford & Gillespie, 2016). Mais do que arrasarem o deslumbramento com as novas formas de participação política, estas evidências alertam para o papel dos *media* no fomento da incivilidade e do discurso ofensivo atentatório dos direitos mais elementares.

Este é um problema que se coloca de modo muito particular aos *media* de informação digitais, considerando a extraordinária importância atribuída ao jornalismo na dinamização da participação alargada no discurso público. Num passado relativamente recente, o jornalismo deparava-se com dificuldades para ultrapassar a natureza piramidal da comunicação com o público, impostas pela tecnologia

de comunicação de massas. Hoje, com a horizontalidade da comunicação pública proporcionada pela web 2.0, o desafio coloca-se no plano da gestão da participação dos públicos na produção de conteúdos e na partilha de opiniões nos espaços de discussão online. Estes são espaços que respondem à sua função normativa de contribuir para o debate acerca do bem comum. Mas as novas tecnologias da informação e comunicação privatizaram a liberdade de expressão (Barnett, 2003, p. 138) e ao fazê-lo tornaram premente a procura de novas formas de regulação consentâneas com um modelo normativo para os *media*, que distinga a liberdade de expressão orientada para o mercado da liberdade de expressão orientada para a democracia (Edström, Kenyon & Svensson, 2016). Um dos maiores desafios éticos que as organizações noticiosas enfrentam é precisamente o de lidarem com a participação alargada dos públicos, que tanto prossegue um ideal normativo, como satisfaz motivações comerciais.

O problema suscitado por esta problemática está, a nosso ver, bem patente nas dificuldades com que os *media* e as instituições reguladoras, em Portugal, têm gerido os espaços virtuais de comentários dos leitores, a forma mais popular de participação online dos públicos, no país (ERC, 2016, p. 89). Nesta investigação, daremos conta dos limites ético-legais da liberdade de expressão nas redes sociais dos *media* de informação, tomando como exemplo a paisagem mediática portuguesa. Consideraremos, em primeiro lugar, o pensamento sobre as novas formas de participação online, a sua promessa emancipatória e os nódulos problemáticos que a investigação neste domínio tem documentado. Ocupar-nos-emos, em seguida, dos ambientes comunicativos gerados pelos espaços de comentários online, relacionando-os com o valor democrático do jornalismo. Definiremos, ainda, as várias fases da evolução da intervenção editorial nestes espaços, interligando-as com o progressivo esbatimento das diferenças da política regulatória dos comentários online relativamente à política regulatória do tradicional correio

dos leitores, ditado por um quadro favorável à adoção de formas de moderação mais intensivas por parte dos meios de comunicação social. Por fim, defenderemos, à luz de um cenário de ingerência externa progressiva, a necessidade de os *media* procurarem modelos de regulação e de *accountability* ajustados à era digital, de forma a salvaguardar o direito fundamental de expressão de tentações invasivas das instituições públicas de regular os conteúdos ofensivos.

2. LIBERDADE DE EXPRESSÃO E PARTICIPAÇÃO PÚBLICA NOS *MEDIA* DIGITAIS

O debate sobre a qualidade da discussão pública e as fronteiras do que é permitido dizer atravessa toda a história da democracia e da luta pela liberdade de expressão, nomeadamente no que diz respeito aos limites da tolerância do intolerável (Milton, [1644] 2009). Com efeito, a liberdade de expressão constitui um dos núcleos dos direitos fundamentais que não só está presente na discussão em fóruns contemporâneos, tais como o Comité dos Direitos Humanos da ONU (Decaux, 2016, p. 284 e ss.), como constitui a base de sistemas jurídico-políticos e conceções éticas (Muhlmann, Decaux & Zoller, 2016). Face à liberdade de informação, o âmbito normativo da liberdade de expressão é mais extenso, de forma a englobar pensamentos, ideias, pontos de vista, críticas, juízos de valor, tomadas de posição sobre quaisquer temas ou assuntos. As exigências de abertura comunicativa e de debate social, económico, cultural e político nas sociedades democráticas justificam inclusivamente que a liberdade de expressão não pressuponha um dever de verdade perante os factos – ainda que tal possa vir a ter relevância em caso de conflito com outros direitos ou fins constitucionalmente protegidos (Canotilho & Moreira, 2007, p. 572). O ciberespaço oferece uma resposta sem precedentes ao programa normativo desta liberdade,

na medida em que amplia consideravelmente as possibilidades da livre expressão individual no espaço público, sem dependência de formas moderação. Com efeito, a comunicação de todos para todos (Castells, 2009) no espaço global praticamente extinguiu as exigências de intermediação (tecnológica e editorial) da era offline que, de forma natural, filtravam os «excessos» de liberdade no espaço público e os circunscreviam a espaços geográficos limitados pelo alcance dos *media* (Kaufmann, 2016, p. 59). Se, como diz Ash (2017, p. 74), hoje, todos somos autores, jornalistas e editores, esta realidade, cada vez mais globalizada, também tornou evidentes as diferenças de culturas comunicativas e jurídicas. Digladiam-se os que defendem uma ampla liberdade de expressão, inspirada nos pressupostos da Primeira Emenda da Constituição norte-americana, e os que subscrevem as assunções comunitaristas, que pretendem enquadrar as expressões do dizer, respeitando limites jurídicos mais ou menos definidos, de modo a proteger a sensibilidade dos que se sentem ultrajados por essas mesmas formas de expressão. Como refere Decaux (2016, p. 303), num contexto em que a “cena é o mundo”, estamos perante a necessidade de saber se é necessário sacrificar o justo em nome do necessário ou “qual o grau de tolerância de que é necessário prescindir face à intolerância planetária”.

Géraldine Muhlmann (2016, pp. 21-23) defende a este propósito que a liberdade de expressão repousa na distinção entre *dizer* e *fazer*. Atendendo a que esta liberdade implica ser capaz de tolerar uma maior agressividade para o *dizer* do que para o *fazer*, sustenta que a reflexão em matéria de abuso não pode ancorar-se do ponto de vista da vítima, ou seja, do ponto de vista da ofensa sentida. Tal como acontece com a violência física, em que prevalece o princípio da proibição da agressão (Muhlmann, 2016, p. 24).

Porém, como refere Kaufmann (2016, p. 107), “vivemos numa sociedade que pretende proteger a integridade do indivíduo, mas, na realidade, apenas o protege dos danos físicos”, abandonando-o

ao seu próprio cuidado no que se refere ao “sofrimento psicológico ou à alienação social”. Kaufmann (2016, p. 18) insiste, por isso, na necessidade de se regular o discurso na internet, como “uma espécie de primeira *res publica universalis*”, reconhecendo-lhe o estatuto de espaço público intangível, com paralelismo ao espaço público físico. Frente aos que temem o risco do excesso de regulação por parte do Estado de conteúdos subversivos, Kaufmann (2016, p. 15) fala dos perigos dos discursos de ódio (*odium dicta*) contra grupos vulneráveis e da tentativa de reduzi-los ao silêncio. Considerando que os conteúdos envolvendo o discurso de ódio difundidos através da internet são tão excludentes quanto os disseminados no espaço público físico, sustenta o recurso a formas de regulação, entendidas como uma “tecnologia reguladora” que, a par da tecnologia digital já existente (Kaufmann, 2016, p. 26), seja capaz de impedir formas de linchamento de pessoas e grupos na esfera pública online. Neste quadro de discussão, o desafio é o de se saber como assegurar um sistema que garanta uma ampla liberdade de expressão num mundo cada vez mais globalizado, hesitante entre um comunitarismo ainda presente no conceito de Aldeia Global e o hedonismo da Cosmópolis (Ash, 2017). O dilema está bem patente na Filosofia, nomeadamente através do debate entre liberais e comunitários, ética de princípios e de fins, liberdade positiva e negativa (Berlin, 1990, pp. 171-182).

Na sua extrema complexidade e ambivalência, o ciberespaço requer, naturalmente, um olhar centrado em específicos contextos virtuais e, portanto, atento às condições da sua realização e às idiossincrasias e contradições do processo de participação pública. Verdadeiramente, como sustentam Jenkins e Carpentier (2013), nada há na participação por parte dos públicos que, à partida, garanta uma evolução, um progresso do ponto de vista democrático. O mesmo se aplica às expectativas das tecnologias como libertadoras. Se as novas tecnologias da informação abriram oportunidades incontestáveis de participação pública (Dahlgren, 2013), não podemos

perder o sentido crítico acerca do seu poder de emancipação, tanto mais que elas não existem *per se*, mas dentro de contextos sociais que determinam os seus usos (Curran, Fenton & Freedman, 2012).

Deste modo, não é possível excluir da discussão os processos de perversão dos ideais do espaço público intangível que é a internet, bem evidenciados nos debates contemporâneos acerca da devassa da vida privada, do “pensamento de colmeia” (Keane, 2013, pp. 122-123), da criação da câmaras de eco, da proliferação de *fake news*, da fragmentação dos públicos e das derivas participativas que incrementam a incivildade e os desrespeito pelos direitos humanos. Essas situações ocorrem também nas plataformas dos *media* informativos em que o jornalismo contemporâneo se desenvolve, particularmente nos espaços de comentários dos leitores, de que nos ocuparemos em seguida.

3. PARTICIPAÇÃO DEMOCRÁTICA, JORNALISMO E COMENTÁRIOS ONLINE DOS LEITORES

A partir de uma perspectiva democrática, sempre foi outorgado ao jornalismo algum tipo de papel e de responsabilidade na promoção e formação da opinião pública (Dennis, Gillmor & Glasser, 1990; Bertrand, 1997; Kovach & Rosentiel, 2005). Se, em termos práticos, a concretização desta visão normativa jamais terá estado completamente arredada de motivações comerciais, a verdade, como sustenta Karin Wahl-Jorgensen (2002), é que, do ponto de vista editorial, o que é bom para a democracia pode também ser bom para o negócio. Antes da emergência do jornalismo online, as cartas dos leitores funcionavam como um espaço por meio do qual as pessoas podiam fazer-se ouvir, alimentando e, precisamente, ampliando o debate público. Uma das grandes diferenças entre os comentários online e as cartas dos leitores – além, naturalmente, dos diferen-

tes níveis de espontaneidade e de interatividade – é o controlo a que estas últimas sempre estiveram sujeitas. Os textos dos leitores publicados sempre foram submetidos a formas de avaliação e seleção cuidadosas e a um conjunto de critérios definidos unilateralmente pelas redações (Reader, 2005).

O incremento das possibilidades de interação com os públicos em condições de imediatismo, espontaneidade, controlo mínimo e até de anonimato espoletou um novo olhar sobre as audiências, entendidas como comunidades ativas no espaço público (Benkler, 2006), e desafios sem precedentes que os *media* jornalísticos ainda procuram superar. Não se coloca apenas a questão de saber quais as formas apropriadas de lidar com o envolvimento dos públicos na produção de informação (Deuze, 2006; Domingo, 2008; Domingo *et al.*, 2008; Meadows, 2013); o problema também é reconduzível às consequências dessa participação na identidade e autoridade profissional dos jornalistas (Carlson, 2007; Anderson, 2008; Scherer, 2011; Conlin & Roberts, 2017; Fidalgo, 2017; Garcia & Meireles, 2017). Isto implica aferir as implicações do discurso ofensivo gerado pelos públicos nos espaços virtuais dos *media* na qualidade e na credibilidade do jornalismo.

A liberdade de expressão é uma condição *sine qua non* da liberdade de imprensa. Contudo, esta última deve ser discutida no quadro mais restrito dos pressupostos normativos do jornalismo (Camponez, 2018, p. 533 e ss.). Com efeito, o jornalismo profissional tem não apenas um ordenamento jurídico próprio, como também – mesmo nos sistemas jurídicos menos regulamentados – códigos deontológicos, linhas editoriais e pressupostos normativos que implicam um pacto público de serviço de informação com qualidade e rigor. O multimédia online suscitou precisamente a discussão sobre os ajustamentos ou mesmo as alterações profundas aos valores éticos e deontológicos do jornalismo. Porém, essa discussão deixou intactos os valores de serviço público e do compromisso com o rigor da informação, no

pressuposto de que as democracias continuarão a precisar de um jornalismo capaz de manter cidadãos e cidadãs bem informados e visões críticas e olhares escrutinadores (Ulla, 2016, p. 27). A questão que se coloca é a de saber até que ponto este pressuposto normativo se compagina com a proliferação do discurso ofensivo nas páginas de comentários dos órgãos de comunicação social (OCS).

A participação online nos espaços de comentários dos *media* informativos pode também pensar-se a partir da reconfiguração das noções mais tradicionais de público. O conceito de “públicos em rede”, utilizado por Boyd (2010), oferece uma perspetiva dos públicos como uma realidade sociológica fortemente influenciada pelas novas tecnologias. O que diferencia esta de outras definições de público é a circunstância de identificar como determinante a estrutura tecnológica subjacente à interação em rede. A tecnologia condiciona o fluxo das informações e a forma como as pessoas interagem entre si e com a informação. Diferentemente do que acontece no espaço público tradicional, as tecnologias da informação digital trouxeram elementos novos relevantes, nomeadamente: 1) a maior perenidade dos conteúdos disponíveis na rede; 2) a sua fácil replicabilidade; 3) o aumento da capacidade de amplificação; e 4) a permanência da disponibilidade das informações. Todos estes atributos são problemáticos quando em causa estão conteúdos discriminatórios e/ou capazes de prejudicarem e diminuir direitos humanos, tais como o direito à reserva da intimidade da vida privada e familiar e o direito ao bom nome e reputação.

A conflitualidade entre a liberdade de expressão e os direitos da personalidade, particularmente o direito ao bom nome e reputação, não coloca, no entanto, um problema novo. Os meios de comunicação atuaram sempre num terreno de relações juridicamente relevantes, em que os direitos das pessoas estão implicados a vários títulos também por poderem entrar em conflito com as liberdades de expressão e de informação. O que é verdadeiramente novo é a

suscetibilidade de o ambiente online constituir uma fonte potencial de riscos acrescidos para a proteção da dignidade humana, considerando as condições em que o discurso do ódio e difamatório pode aflorar, permanecer e propagar-se de forma viral no espaço público.

Paradoxalmente, uma das dinâmicas fundamentais na estruturação dos públicos em rede é a “invisibilidade das audiências” (Boyd, 2010, p. 10), que dificulta a determinação do que é socialmente aceitável dizer perante uma comunidade da qual se tem poucas ou nenhuma referências e minimiza a preocupação em utilizar um discurso discriminatório e potencialmente ofensivo pela sensação de impunidade que esta dinâmica gera. Assim, é também o problema da “invisibilidade” característica dos “públicos em rede” que deve colocar-se quando se questionam as fronteiras da responsabilidade ético-legal dos *media* de informação online. Nesta linha de pensamento, o anonimato, ao desinibir o discurso, é uma fonte de riscos potenciais que ameaçam a qualidade do discurso público (Hlavach & Freivogel, 2011).

Também a análise da qualidade da comunicação realizada nos espaços de comentários online dos *media* noticiosos não ruma num único sentido. Entre as consequências positivas dos fluxos comunicacionais gerados nestes espaços, pode destacar-se a promoção da efetiva participação dos membros da comunidade na opinião pública (Manosevitch & Walker, 2009). Pode igualmente salientar-se o fomento de formas alternativas de pensar os assuntos relativamente às perspetivas hegemónicas em geral cultivadas pelas redações (Milioni, Vadratsikas & Papa, 2012). Pode, ainda, realçar-se o impulso para manter vibrante um meio de os públicos escrutinarem a performance dos órgãos de comunicação (Craft, Vos & Wolfgang, 2016).

A partir de uma posição diametralmente oposta, uma fonte de preocupação é o nível paupérrimo da qualidade do debate (Ferreira, 2010; Viscovi & Gustafsson, 2013) e a ausência ou a fraca presença da condição normativa do respeito, de extrema importância no qua-

dro do ideal democrático (Singer & Ashman, 2009; Díaz Noci *et al.*, 2010). Num plano mais matizado, são ainda documentadas discussões online que apresentam um grau de negatividade e desrespeito assinalável, bem como elementos constitutivos do debate crítico-racional (Strandberg & Berg, 2013). Além disso, a generalidade de análises desenroladas neste domínio constata o incremento da preocupação editorial, bem como o esbatimento das diferenças da política regulatória dos comentários online relativamente à política regulatória do tradicional correio dos leitores, offline.

Ocupar-nos-á em seguida a análise deste movimento, também sentido em Portugal, alguns anos após o impacto no jornalismo da revolução digital. Considerando o intervalo de tempo entre meados dos anos de 1990 e a atualidade, identificámos três fases distintas de intervenção regulatória neste domínio, a saber: 1) Período da não regulação; 2) Período da regulação a partir do exemplo da imprensa escrita; 3) Desafios da regulação adaptada aos novos *media*.

4. EVOLUÇÃO DO QUADRO REGULATÓRIO DOS COMENTÁRIOS NAS REDES SOCIAIS DOS *MEDIA*

4.1. Período da não regulação

A discussão acerca dos espaços de comentários online viveu um período marcado pela indefinição acerca do estatuto e natureza destes espaços. Desde o aparecimento das publicações digitais até meados da primeira década do milénio, que esta indefinição se manteve. François-Xavier Alix (1997, pp. 201-202) recorda-nos como, em junho de 1997, o Supremo Tribunal dos Estados Unidos começou por considerar os debates e a troca de mensagens eletrónicas nos *media* como o produto da discussão no espaço público e não como algo resultante do domínio de organizações mediáticas, tais como a rádio

ou a televisão. Este facto impedia, por si, um controlo particular por parte da lei relativamente aos comentários efetuados nas plataformas digitais dos *media* online e, de alguma forma, ilibava os órgãos de comunicação da responsabilidade sobre a natureza desses mesmos comentários. Este entendimento evoluiu significativamente e em sentido contrário. Progressivamente, a jurisprudência foi equiparando a troca de mensagens nas plataformas digitais dos *media* informativos à “tribuna livre” e ao “correio de leitores”, por referência à imprensa escrita (Alix, 1997, p. 200), conferindo aos *media* responsabilidades legais e editoriais relativamente a esses ambientes.

Na realidade, os *media* começaram por privilegiar os fóruns de discussão como uma forma suplementar de atrair e fidelizar leitores. Atualmente, muitos OCS encontram um número de visitantes muito superior nas suas páginas de internet do que nas suas listas de assinantes. Por isso, são frequentemente acusados de utilizarem estes aparentes espaços de liberdade como um “isco de audiência” (Martins, 2007d, pp. 8-9), sem assumirem as equivalentes responsabilidades pelo controlo da qualidade da discussão aí travada. O argumento geralmente utilizado do lado dos *media* é o de que a velocidade com que se processa a troca de informação na internet não permite o controlo *a priori* da informação por parte das redações (ERC, 2009, 2010), facto que só seria possível recorrendo a serviços específicos para o efeito. Tal situação implicaria investimentos considerados em alguns casos desproporcionados, como reconhece o Conselho de Imprensa suíço num debate realizado a este propósito (Conseil Suisse de la Presse, 2011)

Porém, a não intervenção dos *media* nos seus espaços de comentários, crescentemente alimentados com conteúdos ofensivos, foi sendo considerada insustentável. Em primeiro lugar, pelo aumento de queixas efetuadas quer por cidadãos quer por instituições que se consideravam ofendidos. Neste contexto, os OCS foram-se confrontando com a jurisprudência dos tribunais e o pronunciamento

das entidades de regulação dos *media* e do jornalismo. Em segundo lugar, à medida que a participação dos públicos se foi alargando, os OCS foram também compelidos a cuidar da qualidade do debate nos espaços de comentários. Fundamentalmente, trava-se de manter a ligação com os públicos mais exigentes, que não querem ver-se associados, nem perder tempo com discussões que primam pela agressividade gratuita, a futilidade, a irracionalidade ou a ignorância. Com efeito, com um incremento significativo das participações online dos públicos, a qualidade das discussões passou a ser um fator cada vez mais pertinente, na perspetiva de que a “ética vende”.

Assim, no final da primeira década deste século, nos EUA, jornais, tais como, o *Buffalo News*, de Nova Iorque (Sullivan, 2010), o *Sun Chronicle*, de *Massachussets* (Kirchener, 2010), e o *New York Times* (2010), impuseram regras à participação dos públicos nos seus sites, exigindo, nomeadamente, formas mais restritas de identificação dos participantes, de modo a melhor controlar a qualidade dos comentários online e, em caso de necessidade, responsabilizar os seus autores. Na Suécia, na sequência dos atentados da autoria de Anders Behring Breivik, ocorridos na Noruega, em 22 julho de 2011, que causaram 77 mortos, os diários *Dagens Nyheter*, *Aftonbladet* e *Expressen* decidiram mesmo suspender os seus espaços de comentários e criaram novas regras de participação para regular o anonimato dos utilizadores. A decisão surgiu na sequência da identificação, por parte dos editores dos jornais, de conteúdos de inspiração nazi idênticos aos do autor dos atentados, que estavam a ser replicados nos espaços de comentários destes *media*.

4.2. A regulação a partir do caso da imprensa escrita

De uma forma geral, o processo de regulação dos comentários nas páginas dos *media* online inspirou-se nos espaços das

«cartas ao diretor» e do «correio dos leitores» na imprensa. Ao equipará-los a estes espaços, quer os organismos de regulação dos *media*, quer os tribunais, quer ainda os próprios *media* pretendem acentuar os mecanismos de controlo editorial que, a exemplo do que acontecia já nas edições offline, permitiam excluir ou expurgar os textos de palavras e conteúdos considerados ofensivos, agindo como um poderoso filtro do discurso discriminatório e ofensivo.

Em Portugal, esta jurisprudência foi realizada, em particular, pela Entidade Reguladora para a Comunicação Social (ERC) que, depois de ser chamada a deliberar sobre várias participações de elementos do público (ERC, 2007, 2009, 2011), publicou uma Diretiva sobre regras de conduta a aplicar aos conteúdos gerados por utilizadores de edições eletrónicas de OCS (ERC, 2014). As posições do regulador promoveram o entendimento dos espaços de comentários das notícias e dos artigos de opinião dos órgãos de comunicação como sendo espaços editoriais de participação dos “leitores”. Nesse sentido, a ERC insistiu na necessidade de os *media* exercerem o controlo das mensagens publicadas no quadro das suas responsabilidades e de acordo com os princípios definidos nos respetivos estatutos editoriais (ERC, 2011)¹.

Um dos casos de referência desta discussão surge na sequência da participação à ERC realizada a propósito de comentários con-

¹ Questões muito semelhantes colocam-se aos programas de rádio, onde o público é convidado a ligar para o programa e a tecer livremente os seus comentários. Estes programas foram tema recorrente da análise do provedor do ouvinte da rádio pública portuguesa, RDP, em particular, em 2007, em que o tema foi abordado de forma exaustiva durante quatro programas consecutivos, entre agosto e setembro (Martins 2007a; 2007b; 2007c; 2007d). Da análise dessa discussão, não podemos deixar de sublinhar a semelhança existente entre alguns dos problemas levantados por este tipo de programas e os comentários efetuados pelos públicos nas plataformas digitais de outros OCS. O anonimato, a manipulação e as regras de transparência do debate são alguns dos problemas centrais da discussão quer na rádio quer no online que os *media* têm dificuldade em garantir (Martins, 2008).

siderados homofóbicos às notícias sobre a morte de Carlos Castro, jornalista, escritor e cronista social, nas edições digitais do *Jornal de Notícias*, *Público*, *i* e *Correio da Manhã*. A análise do regulador suscitada pelo caso centra-se não apenas na substância das opiniões discriminatórias emitidas, mas também no anonimato dos seus autores, comum nestes espaços de opinião. De uma forma geral, a ERC considera que a margem de “liberdade concedida aos leitores que comentem notícias é maior no espaço electrónico do que na versão impressa das publicações”, em resultado “do imediatismo da interacção online, da facilidade do seu acesso e do carácter mais «descomprometido» que caracteriza tal interacção” (ERC, 2011, p. 14). Porém, considera também que o anonimato promove uma linguagem insultuosa, ofensiva e obscena, inadmissível nestes espaços de discussão, salientando que o seu controlo nada tem a ver com a tentativa de impor à internet um debate de tipo “erudito, asséptico ou «politicamente correcto»” (ERC, 2011, p. 14).

Opinião diferente é a partilhada por correntes mais libertárias que consideram que o discurso anónimo sempre foi parte integrante da liberdade de expressão, porque permite aos indivíduos falar sem ter de recorrer à autocensura e, por isso, suscita observações mais honestas, reclamações inéditas, opiniões impopulares, consideradas essenciais numa sociedade em constante evolução (Galperin, 2010). De certo modo, existe no seio das redações, como notam Laura Hlavach e William Freivogel (2011: 35), uma “dissonância cognitiva” relativamente às políticas do anonimato: estas são muito mais rígidas no que concerne às fontes de informação e no que diz respeito ao tradicional correio dos leitores quando comparadas com as que visam regular os comentários online dos utilizadores, com frequência ofensivos. Com efeito, o próprio chefe de redação do site do diário sueco *Dagens Nyheter*, Björn Hedensjö, que, como acima referido, impôs restrições aos comentários anónimos na sequência dos atentados na Noruega, defendeu que o anonimato na internet é

um direito democrático que em parte explica o ativismo nas revoluções árabes (*apud* Rönqvist, 2011).

A crescente evidência de que o discurso discriminatório e ofensivo pode afetar as organizações noticiosas tem, em todo o caso, exasperado a preocupação com o anonimato. Ao facilitar o discurso ofensivo, o anonimato compromete o papel dos *media* na promoção do debate esclarecido e robusto de assuntos de interesse público e prejudica a sua credibilidade junto dos públicos (Conlin & Roberts, 2016). De facto, não é somente o problema da responsabilização ética dos OCS que irradia do anonimato digital: é também a responsabilização civil e penal que se coloca quando os *media* permitem comentários assumidamente anónimos ou associados a nomes que não permitem identificar quem os produziu.

Também os tribunais portugueses têm caminhado no sentido da responsabilização dos OCS por formas de expressão ofensivas veiculadas nos seus espaços de comentários. Em 2017, um acórdão de 26 de abril do Tribunal da Relação de Lisboa² considerou a empresa proprietária do diário *Correio da Manhã* e o seu diretor de informação responsáveis pela ofensa ao bom nome e consideração de um sujeito visado numa notícia, atendendo não ao teor da notícia publicada, mas à natureza dos comentários anónimos feitos a propósito da peça informativa. Sustenta o coletivo de juízes, citando Eulália Pereira, Margarida Almeida e Pedro Puga, que ainda que estando “perante um espaço de discussão, que se quer público e o mais amplo possível e onde a liberdade de expressão deve ser salvaguardada, a verdade é que a divulgação destes conteúdos não cai nem num vazio legal nem num vazio de regulação”. Citando ainda os mesmos autores, é também defendido que os espaços de

² Acórdão do Tribunal da Relação de Lisboa n.º 880/14.2TVLSB.L1-1. Retirado de: <http://www.dgsi.pt/jtrl.nsf/33182fc732316039802565fa00497eec/3fd55f793ca9f6438025812b002f7da8?OpenDocument&Highlight=0,n.%C2%BA,880%2F14.2TVLSB.L1-1>.

comentários online são “destinados aos leitores (um serviço) e não, *stricto sensu*, espaços dos leitores”. E mais ainda que se trata de “ferramentas/serviços do próprio OCS, proporcionados, livremente, aos leitores pelos próprios OCS. Um OCS não deixa de sê-lo por estar online. Do mesmo modo, um espaço disponibilizado pelo próprio OCS, no seu próprio sítio online, sob a sua chancela – a sua marca –, não deixa de estar sob a responsabilidade editorial do mesmo”. Por conseguinte, é defendido, não é a liberdade de expressão dos leitores que está em causa: é “o direito, e dever, dos OCS moderarem um espaço criado pelos próprios, sob a sua alçada, nos seus próprios sítios electrónicos”.

O que estas posições mostram é que o exercício da liberdade de expressão é apenas uma das dimensões do debate sobre a participação online efetuada ou fomentada pelas plataformas eletrónicas dos OGS. Neste contexto, a qualidade do discurso e do debate constitui também um importante nóculo problemático. Pode, por isso, sustentar-se, em resposta aos libertários, que o anonimato nem sempre garante a genuína autenticidade individual das afirmações, ao mesmo tempo que permite encobrir campanhas de interesses de grupo, que falseiam o espírito da intervenção individual (Martins, 2008, p. 8). Acresce, ainda que as implicações de um comentário ofensivo são suscetíveis de gerar para os OCS responsabilidades no domínio civil e penal pelos danos causados.

4.3. A regulação adaptada às redes sociais dos *media*

À exceção da jurisprudência recente do Tribunal Europeu³, que adverte para as implicações adversas na livre expressão do pensa-

³ A este propósito *vide* o acórdão de 2 de fevereiro de 2015, sobre o caso Magyar e Index *vs.* Hungria, uma associação sem fins lucrativos e um portal de notícias

mento da responsabilização de um site noticioso pelos comentários anónimos nele postados e do controlo excessivo das discussões dos utilizadores, o entendimento de que os OCS devem assumir responsabilidades legais pelos conteúdos veiculados por terceiros nas suas plataformas online tem prevalecido no contexto Europeu⁴. Este entendimento traduz-se no quadro regulatório por um movimento favorável à progressiva ingerência dos *media* nos espaços de comentários, regra geral através de formas de moderação mais intensiva.

Este movimento coincide com um outro: o gradual abandono das tentativas de acomodação dos OCS digitais no quadro regulatório aplicável aos *media* tradicionais. Daí a progressiva adoção de um edifício regulatório gizado à imagem das especificidades dos novos *media*. Como defendeu, em 2011, Markus Hoffmann (2011, p. 115), editor da edição do *Badisch Zeitung*, de Friburgo (Suíça), a propósito dos comentários suscitados pelo atentado na Noruega, a qualidade dos debates na rede resulta de uma tripla combinação, que envolve necessariamente regras, tecnologia e o papel do moderador das redações. É este o caminho que a ERC tem trilhado, seguindo o rumo da esfera de decisão política internacional neste domínio⁵.

O quadro regulatório está orientado para aproximar o controlo online do controlo offline a que o correio dos leitores está sujeito. Simultaneamente, impulsiona mecanismos que permitam identificar os utilizadores, tais como: a exigência de que o acesso seja feito através de perfis de contas de redes sociais, à semelhança do facebook,

húngaro, respetivamente, cujas plataformas permitiam a postagem de comentários anónimos e sem qualquer tipo de moderação. Este caso foi objeto de análise na decisão do Tribunal da Relação de Lisboa n.º 880/14.2TVLSB.L1-1, de 26 de abril de 2017.

⁴ Vide acórdão do Tribunal da Relação de Lisboa n.º 880/14.2TVLSB.L1-1, de 26 de abril de 2017.

⁵ Vide a Recomendação CM/Rec(2011)7 do Comité de Ministros dos Estados Membros do Conselho da Europa sobre a Noção de *Media*. (Disponível em <https://www.osce.org/odihr/101403>).

mais dissuasoras do anonimato; o recurso a formas de registo que obriguem a um pagamento simbólico por meio do cartão de crédito; ou, ainda, fazendo depender da condição de assinante o acesso ao espaço de comentários.

Em geral, como sustentam Lindsey Conlin e Chris Roberts (2016), além da decisão de validar (ou não) a identificação eletrónica do utilizador, as organizações noticiosas que exercem controlo sobre os espaços de comentário têm de tomar dois tipos de decisões. A primeira tem a ver com a moderação da participação: ou bem que atuam antes ou após a submissão dos comentários ou recorrem a um misto de ambas as ações. A pré-moderação poderá favorecer a qualidade da participação, pois implicará a censura *a priori* de comentários distantes dos tópicos das notícias e da razoabilidade e respeito exigidos. A pós-moderação não impede a publicação imediata, mas permite a remoção dos comentários indesejados, com frequência, através do auxílio de filtros informáticos, que protegem contra uma lista de palavras e frases não aprovadas. A pós-moderação tem a particularidade de, de forma geral, não expurgar o debate espontâneo, permitindo ao mesmo tempo proteger a qualidade do discurso.

Seguindo Conlin e Roberts (2016), a segunda decisão que os OCS têm de tomar a este respeito é a de optarem por sistemas de hospedagem dos comentários dos leitores em plataformas nativas e não nativas. Enquanto os sistemas nativos exigem que os utilizadores forneçam informações pessoais e criem uma conta de acesso, os não nativos implicam o recurso a terceiros, a exemplo do Facebook ou do Twitter. O principal benefício de um sistema nativo é o de dar aos meios de comunicação maior controlo criativo e editorial sobre os comentários dos utilizadores. Já os sistemas não nativos, que permitem aos utilizadores participar nas discussões por meio de contas de que são titulares em outros espaços virtuais, poderão auxiliar a regulação da qualidade do discurso, pois refrearão a publicação de comentários discriminatórios, ofensivos ou de mau gosto,

que ficarão visíveis e associados aos seus autores na respetiva rede social (Conlin & Roberts, 2016, p. 368).

Os sistemas nativos e não-nativos deixam ainda um campo de indefinição quanto à responsabilidade dos *media* pelos conteúdos publicados nos espaços de comentários. No que se refere às plataformas nativas, em que é clara a responsabilidade dos *media*, as medidas de controlo em geral adotadas passam, entre outras, pela introdução de gestores de redes sociais, regras de participação, sistemas de verificação de conteúdos e restrição destes espaços aos assinantes. Já no que diz respeito às plataformas não-nativas, a responsabilidade dos *media* é bem mais difusa, uma vez que as plataformas utilizadas, tais como o Facebook, detêm as suas próprias regras de participação. Deste modo, os *media* endossam a essas plataformas a responsabilidade pela gestão e moderação dos comentários gerados.

Em outubro de 2014, a ERC (2014) emitiu uma diretiva acerca da *Utilização Jornalística de Conteúdo Gerado Pelo Utilizador*, em 2015, publicou o estudo *Novos Media – Sobre a redefinição da noção de órgão de comunicação social* (ERC, 2015) e, em 2016, o Estudo Digital Media Portugal 2015 (ERC, 2016), que reúne reflexões de especialistas e o essencial do projeto do regulador em matéria de *novos media*. Uma das questões particularmente colocadas neste último documento foi a de saber a quem pertence a responsabilidade editorial por um comentário efetuado numa rede social, suscitado por uma notícia de um OCS, sobretudo quando essa rede é externa ao próprio *medium*, isto é, quando é gerada numa plataforma não-nativa. O questionamento não conduz a uma solução clara e cabal para o problema. Na verdade, é destacada a necessidade de resolver, em primeiro lugar, os desfasamentos da legislação portuguesa relativamente à definição de OCS. Nesse sentido, a ERC propõe uma redefinição do conceito de OCS tendo por base os seguintes critérios: 1) tratar-se de espaços de produção, agregação ou difusão de

conteúdo de *media*; 2) existência de controlo editorial; 3) intenção de atuar como *media* (revelada através da existência, por exemplo, de métodos de trabalho típicos); 4) o alcance e disseminação; 5) o respeito pelos padrões profissionais; 6) a apresentação como um serviço; e 7) estar sob jurisdição portuguesa.

Embora estas medidas impliquem uma articulação eficaz entre a ERC e a Comissão da Carteira Profissional de Jornalista (CCPJ), desde logo para evitar, por exemplo, a existência de um blog considerado um OCS informativo, mas cujos bloggers não possam aceder ao título de jornalista, emitido pela CCPJ, o regulador afirma não pretender pronunciar-se sobre a matéria (ERC, 2016, p. 131).

Atendendo a que a desarticulação entre entidades reguladoras (ERC e CCPJ) já se verificou no passado relativamente a publicações impressas, é possível conjecturar que o alargamento da noção da OCS proposto suscite novos problemas, que contendem com a dimensão ética dos *media* informativos, online e offline. De facto, considerando que as responsabilidades sociais dos *media* e do jornalismo não se alteram com as transformações da natureza dos OCS, esta é uma dimensão que permanecem ineludível. O que verdadeiramente poderá estar a mudar é o poder das entidades reguladoras, que se vê reforçado. Este caminho será inevitável se os *media* não tomarem as medidas necessárias para acautelar a qualidade dos debates realizados nos seus espaços de comentários, frequentemente usados como um “isco de audiência” ao serviço do mercado.

CONCLUSÃO

Numa época em que todos se podem considerar autores, jornalistas e editores, o jornalismo enfrenta o desafio maior de se conseguir posicionar como um espaço credível, desenvolvendo narrativas, metodologias de tratamento de informação, valores éticos

de serviço público e práticas de autorregulação e *accountability*, capazes de o distinguir da produção errática de conteúdos que caracteriza o ciberespaço. Esta afirmação, por si, é suscetível de nos levar para um campo novo e para uma discussão que vai muito para além do tema dos comentários dos leitores nas páginas das edições online dos *media* jornalísticos. Porém, os problemas suscitados pelos comentários dos leitores levantam um conjunto de questões cujas implicações interpelam a própria natureza do jornalismo e o seu futuro na era digital.

A primeira dessas questões prende-se com a necessidade de um *aggiornamento* ou refundação dos pressupostos normativos e éticos do jornalismo no contexto do novo ecossistema dos *media* e da informação e, conseqüentemente, a criação de práticas e códigos consentâneos com esses valores e objetivos.

Esses pressupostos passam, nomeadamente, pela reafirmação dos princípios do serviço público de informação nas sociedades democráticas contemporâneas, distinguindo claramente entre a liberdade de expressão orientada para o mercado e o lucro e a liberdade de expressão orientada para a democracia e a deliberação pública (Edstrom, Kenyon & Svensson, 2016).

No seu dever ético e deontológico de combater a censura, o jornalismo enfrenta um novo desafio: o de acompanhar as transformações da era digital, nomeadamente integrando uma vigilância sobre os novos mecanismos *censurantes* da era digital, reconduzíveis a indivíduos e a grupos de interesse organizados, que procuram silenciar e manietar a discussão no espaço público, recorrendo ao discurso ofensivo.

O reforço e a procura de novos modelos de regulação e *accountability* ajustados à era digital são instrumentos fundamentais para a credibilização do jornalismo e a salvaguarda de tentações invasivas por parte de instituições públicas de regulação. Neste quadro, o dever deontológico de combate à censura não é compaginável

com a inoperância da autorregulação dos *media* e dos jornalistas. A inação do jornalismo neste domínio ou potencia a hétéro regulação dos poderes políticos e entidades públicas ou fomenta o caos informativo no ecossistema mediático. Ambas as situações contrariam os interesses do jornalismo, assim como os interesses das democracias.

Referências

- Alix, F.-X. (1997). *De Gutenberg à Internet*. Paris, Montréal: L'Harmattan.
- Andersen, C. (2008). Journalism: Expertise, authority, and power in democratic life. In D. Hesmondhalgh & Toynbee (Ed.), *The Media and Social Theory* (pp. 248-263). London, New York: Routledge.
- Ash, G. T. (2017). *Liberdade de Expressão – Dez princípios para um mundo interligado*. Lisboa: Temas e Debates.
- Barber, B. B. (2003). Which Technology and Which Democracy? In H. Jenkins, & D. Thorburn (Ed.), *Democracy and the new media* (pp. 33-48). Cambridge, Mass.: The MIT Press.
- Barnett, C. (2003). *Culture and Democracy – Media, space and representation*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Ben-David, A., & Matamoros-Fernandez, A (2016). Hate speech and covert discrimination on social media: Monitoring the Facebook pages of extreme-right political parties in Spain. *International Journal of Communication*, 10, 1167-1193.
- Benkler, Y. (2006). *The Wealth of Networks: How Social Production Transforms Markets and Freedom*. New Haven, London: Yale University Press.
- Berlin, I. (1990). *Éloge de la Liberté*. S.I.: Calmann-Lévy.
- Bertrand, C.-J. (1997). *La Déontologie des Médias*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Boyd, D. (2010). Social Network Sites as Networked Publics: Affordances, Dynamics, and Implications. In Z. Papacharissi (Ed.), *Networked Self: Identity, Community, and Culture on Social Network Sites* (pp. 39-58). New York: Futurelab.
- Camponez, C. (2018). Novas responsabilidades do jornalismo face à liquidificação da profissão: fundamentos normativos, valores, formação. *Media & Jornalismo*, 18 (32), 19-30.
- Canotilho, G., & Moreira, V. (2007). *Constituição da República Portuguesa Anotada*, Vol 1. Coimbra: Coimbra Editora.
- Carlson, M. (2007). *Blogs and journalistic authority*. *Journalism Studies* 8(2), 264-279.
- Carpentier, N. (2014). Fuck the clowns from Grease!!' Fantasies of participation and agency in the YouTube comments on a Cypriot Problem documentary. *Information, Communication & Society*, 17(8), 1001-1016.

- Castells, M. (2009). *Communication Power*. Oxford, New York: Oxford University Press.
- Castells, M. (2010). *The Rise of the Network Society*, 2.^a ed. Malden, Oxford, West Sussex: Wiley-Blackwell.
- Castells, M. (2015). *Networks of outrage and hope: social movements in the internet age*, 2.^a ed. Cambridge, Malden: Polity Press.
- Conlin, L., & Roberts, C. (2017). Presence of online reader comments lowers news site credibility. *Newspaper Research Journal*, 37(4), 365-376.
- Conseil Suisse de la Presse (2011). Commentaires anonymes en ligne – Prise de position du Conseil Suisse de la Presse du 23 novembre 2011 (N.º 52/2011).
- Craft, S., Vos, T. P., & Wolfgang, J. D. (2016). Reader Comments as Press Criticism: Implications for the Journalistic Field. *Journalism*, 17 (6), 677-693.
- Crawford, K., & Gillespie, T. (2016). What is a flag for? Social media reporting tools and the vocabulary of complaint. *New media & society*, 18(3), 410-428.
- Curran, J., Fenton, N., & Freedman, D. (2016). *Misunderstanding the Internet*. London, New York: Routledge.
- Dahlgren, P. (2005). The Internet, Public Spheres, and Political Communication: Diasporion and Deliberation. *Political Communication*, 22, 147-62.
- Dahlgren, P. (2013). *The Political Web: Media, Participation and Alternative Democracy*. Houndmills Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Dahlgren, P., & Olsson T. (2007). From Public Sphere to Civic Culture: Young Citizens' Internet Use. In R. Butsch (eds.) *Media and Public Spheres* (pp. 198-209). London: Palgrave Macmillan.
- Dean, J. (2003). Why the Net is not a Public Sphere. *Constellations*, 10(1), 95-112.
- Decaux, E. (2016). Les Nations Unies: le choc des cultures. In G. Muhlmann, E. Decaux e E. Zoller *La Liberté d'Expression* (pp. 265-304). Dalloz.
- Dennis, E., Gillmor, D., & Glasser, T. (1990). *Media freedom and responsibility*. Westport, C.T.: Greenwood Press.
- Deuze, M. (2006). Participation, remediation, bricolage: considering principal components of digital culture. *The Information Society*, 22: 63-75.
- Díaz Noci, J. *et al.* (2010). Comments in news, democracy booster or journalistic nightmare: assessing the quality and dynamics of citizen debates in Catalan online newspapers. *Journal of the International Symposium on Online Journalism*. Retirado de: <https://goo.gl/1hdPj2>.
- Domingo, D. (2008). Interactivity in the daily routines of online newsrooms: Dealing with an uncomfortable myth. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 13, 680-704.
- Domingo, D. *et al.* (2008). Participatory journalism practices in the media and beyond. *Journalism Practice*, 2(3), 326-342.
- Edström, M., Kenyon, A., & Svensson, E.-M. (2016). (eds) *Blurring the Lines – Market-driven and democracy-driven freedom of expression* (pp. 29-39). Göteborg: Nordicom.
- ERC (2007). Deliberação 1/DF-I/2007, de 31 de Janeiro.

- ERC (2009). Deliberação 18/CONT-I/2009, de 29 de Julho.
- ERC (2010). Deliberação 1/CONT-NET/2010, de 26 de Maio.
- ERC (2011). Deliberação 2/CONT-NET/2011, de 11 de Maio.
- ERC (2015). Deliberação 202/2015 (OUT), de 12 de agosto de 2015.
- ERC (2016). *Digital Media Portugal ERC 2015*. ERC.
- ERC (2014) Diretiva 2/2014, de 29 de outubro, acerca da Utilização jornalística de conteúdo gerado pelo utilizador
- Ferreira, G. B. (2010). Internet e deliberação. A discussão política em fóruns online. *Media & Jornalismo*, 16, 99-114.
- Fidalgo, J. (2017). Disputas nas fronteiras do jornalismo. In J. N. Matos, C. Baptista & F. Subtil (eds.), *A Crise do Jornalismo em Portugal*. S.l.: Deriva/Le Monde Diplomatique.
- Galperin, E. (2010). New Blizzard forum policy will require posters to use real names. *Electronic Frontier Foundation – Defending you rights in the digital world*. Consultado a 30 de agosto de 2017 em <https://www.eff.org/deeplinks/2010/07/new-blizzard-forum-policy-will-require-posters-use>.
- Garcia, J.L., & Meireles, S. (2017). Jornalismo sob a ameaça da tecno-mercantilização da informação. In J. N. Matos, C. Baptista & F. Subtil (eds.), *A Crise do Jornalismo em Portugal*. S.l.: Deriva/Le Monde Diplomatique.
- Habermas, J. (1989). *The Structural Transformation of the Public Sphere: An Inquiry into a Category of Bourgeois Society*. Cambridge Massachusetts: The MIT Press.
- Hlavach, L., & Freivogel, W. (2011). Ethical Implications of Anonymous Comments Posted to Online News Stories. *Journal of Mass Media Ethics*, 26: 21-37.
- Hofmann, M. (2010). Journalistische Glaubwürdigkeit durch Klarnamen bei der Kommentarfunktion. *Online-Journalismus Zukunftspfade und Sackgassen*, junho de 2010. Retirado de: <http://www.netzwerkrecherche.de/files/nr-werkstatt-18-online-journalismus.pdf>.
- Jenkins, H., & Carpentier, N. (2013). Theorizing participatory intensities: A conversation about participation and politics. *Convergence: The International Journal of Research into New Media Technologies*, 19(3): 265-286.
- Kaufmann, G. A. (2016). *Liberté d'Expression et Protection des Groupes Vulnérables sur Internet*. Paris: L'Harmattan.
- Keane, J. (2013). *Democracy and Media Decadence*. Nova Iorque: Cambridge University Press.
- Kirchner, L. (2010). The Sun Chronicle puts its comments behind a paywall – But it's not about the money. *Columbia Journalism Review*, 16 de julho de 2010. Retirado de: http://www.cjr.org/the_news_frontier/the_sun_chronicle_puts_its_com.php.
- Kovach, B., & Rosenstiel, T. (2005). *Elementos do Jornalismo – O que os jornalistas devem saber e o público deve exigir*. Porto: Porto Editora.
- Manosevitch E., & Walker D. (2009). Readers comments to online opinion journalism: A space of public deliberation. 10th International Symposium on On-line Journalism. Austin, Texas. Retirado de: <https://www.researchgate.net/publication/228340773/download>.

- Martins, J. N. (2008). *Relatório Final de Actividade do Provedor do Ouvinte do Serviço Público de Radiodifusão Sonora (2006-2008) – Para análise da Entidade Reguladora da Comunicação Social*. consultado a 30 de agosto de 2018 em <http://img.rtp.pt/mcm/pdf/cda/cdaf16d4d3e0fc0be9e6ec49624dec701.pdf>
- Martins, J. N. (2007a). Em Nome do Ouvinte – Guião do Programa #44. Emitido a 4 de agosto de 2007.
- Martins, J. N. (2007b). Em Nome do Ouvinte – Guião do Programa #45. Emitido a 14 de setembro de 2007.
- Martins, J. N. (2007c). Em Nome do Ouvinte – Guião do Programa #46. Emitido a 21 de setembro de 2007.
- Martins, J. N. (2007d). Em Nome do Ouvinte – Guião do Programa #47. Emitido a 29 de setembro de 2007.
- Marwick, A., & Miller, R. (2014). *Online harassment, defamation, and hateful speech: A primer of the legal landscape* (Fordham Center on Law and Information Policy Report No. 2). Retirado de: <http://ssrn.com/abstract=2447904>.
- Meadows, M. (2013). Putting the citizen back into journalism. *Journalism*, 14(1), 43-60.
- Milioni, D. L., Vadratsikas, K., & Papa, V. (2012). ‘Their two cents worth’: Exploring user agency in readers’ comments in online newsmedia. *Observatorio (OBS*) Journal*, 6(3), 1646-5954.
- Muhlmann, G., Decaux, E., & Zoller E. (2016). *La Liberté d’Expression*. Dalloz.
- Phillips, W. (2015). *This is why we can’t have nice things: Mapping the relationship between online trolling and mainstream culture*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Rasmussen, T. (2014). Internet and the Political Public Sphere. *Sociology Compass*, 8(12), 1315-1329.
- Reader, B. (2005). An Ethical “Blind Spot”: Problems of Anonymous Letters to the Editor. *Journal of Mass Media Ethics* 20(1), 62-76.
- Rönqvist, K. (2011). Suède: après l’affaire Breivik, l’anonymat sur Internet en procès. *Courrier International*, 30 de agosto de 2011. Retirado de: <https://www.courrierinternational.com/revue-de-presse/2011/08/30/apres-l-affaire-breivik-l-anonymat-sur-internet-en-proces>.
- Ruiz C., Domingo D., Mico, J., Diaz Noci, J., Meso, K., & Masip, P. (2011). Public sphere 2.0? The Democratic Qualities of Citizen Debates in Online Newspapers’. *International Journal of Press/Politics*, 16(4), 463-487.
- Shepherd, T., Harvey, A., Jordan, T., Srauy, S., & Miltner, K. (2015). Histories of Hating. *Social Media + Society* July-December, 1-10.
- Singer, J. (2009). Separate Spaces: Discourse About the 2007 Scottish Elections on a National Newspaper Web Site. *The International Journal of Press/Politics*, 14, 477-496.
- Singer, J. B., & Ashman, I. (2009). ‘Comment is Free, but Facts Are Sacred’ User Generated Content and Ethical Constructs at the Guardian. *Journal of Mass Media Ethics*, 24(1), 3-21.
- Sobieraj, S., & Berry, J. M. (2011). From Incivility to Outrage: Political Discourse in Blogs, Talk Radio, and Cable News. *Political Communication*, 28(1), 19-41.

- Strandberg, K., & Berg, J. (2013). Comentários dos Leitores dos Jornais Online: Conversa Democrática ou Discursos de Opereta Virtuais? *Comunicação e Sociedade*, 23, 110-131.
- Sullivan, M. (2010). Seeking a return to civility in online comments. *Buffalo News*, 28 de outubro de 2010. Retirado de: <http://www.buffalonews.com/editorial-page/columns/margaret-sullivan/article70922.ece>
- Sunstein, C. R. (2009). *Republic. com 2.0*. New Jersey: Princeton University Press.
- Ulla, C. (2016). Opening speech: Freedom of expression in transition. A media perspective. In M. Edström, A. Kenyon, & E.-M. Svensson (Eds.), *Blurring the lines – Market-driven and democracy-driven Freedom of Expression* (pp. 19-26). Göteborg: Nordicom.
- Viscovi, D., & Gustafsson, M. (2013). Dirty Work: Why Journalists Shun Reader Comments. In T. Olsson (Ed.), *Producing the Internet: Critical Perspectives of Social Media* (pp. 85-101). Goteborg: Nordicom.
- Wahl-Jorgensen, K. (2002). De normative-economic justification for public discourse: letters to the editor as a “Wide Open” Forum. *Journalism and Mass Communication Quarterly*, 1(79): 121-133.
- Wright, S., & Street, J. (2007). Democracy, deliberation and design: the case of online discussion forums. *New Media & Society* 9(5), 849-869.

(Página deixada propositadamente em branco)

**A MUTAÇÃO VIRAL DAS *FAKE NEWS*
NAS SOCIEDADES CONTEMPORÂNEAS
E AS LITERACIAS MEDIÁTICAS
MEDIA AND INFORMATION LITERACIES
AND THE VIRAL MUTATION OF *FAKE NEWS*
IN CONTEMPORARY SOCIETIES**

João Figueira,
jotajotafigueira@gmail.com
Universidade de Coimbra, Faculdade de Letras, CEIS20
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2344-9789>

Sílvio Santos
silvio.santos@fl.uc.pt
Universidade de Coimbra, Faculdade de Letras, CEIS20
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6208-7311>

Resumo: Os possíveis impactos da desinformação divulgada através da internet durante as últimas eleições nos Estados Unidos da América e, mais recentemente, na Catalunha, trouxeram as fake news para o centro das agendas política e científica mas, sobretudo, para o debate no espaço público. Porém, o fenómeno das notícias falsas, enquanto indústria da mentira, está longe de ser uma novidade. O que é novo é a forma rápida e fácil como hoje são construídas e, sobretudo, como se tornam virais (Silverman, 2016). Este texto aborda a já longa presença das fake news no jornalismo, identificando os fatores que favoreceram a sua recente explosão e chama a atenção para a necessidade de constantemente avaliar o posicionamento da literacia mediática com o intuito de garantir uma resposta adequada aos renovados desafios trazidos pela cidadania digital.

Palavras-chave: Fake news; desinformação; internet; filter bubbles; literacia

Abstract: The possible effects caused by the spread of online disinformation during the last elections in the United States and more recently in Catalonia, brought fake news into the center of both political and scientific agendas. Moreover, the discussion about fake news began to regularly take part of the public space. However, fake news as an industry of lie is far from being novel. What is actually new today is how they are produced, easily spread and become viral (Silverman, 2016). This paper explains how fake news is a part of journalism for quite some time and explains what has changed in recent years. It also calls for the need to constantly evaluate the positioning of Media and Information Literacies in order to guarantee that they are able to address the challenges brought by digital citizenship.

Keywords: Fake news; disinformation; internet; filter bubbles; literacy

INTRODUÇÃO

Embora a expressão *fake news* tenha ganho popularidade no âmbito dos programas satíricos da televisão americana na viragem do milénio, a utilização dos *media* para promover desinformação é bem anterior. No domínio específico da informação, podemos identificar a particular expressividade deste fenómeno no início do século XIX, nos Estados Unidos, no dealbar do jornalismo moderno (Love, 2017). Já durante o século XX, o jornalismo veio a sedimentar-se enquanto profissão centrada na verdade e no valor social do conhecimento. Não obstante, as notícias falsas nunca deixaram de existir. Assim, não sendo as notícias falsas e a desinformação dois fenómenos inteiramente novos, a acuidade e pertinência na sua discussão justifica-se pelo facto – inteiramente novo – de vivermos numa era em que se juntam a explosão do conteúdo gerado pelo utilizador e as grandes audiências, o que significa que o potencial

de divulgação e alastramento de notícias falsas é hoje maior que nunca (Southwell, Thorson, & Sheble, 2018).

O presente texto, que deu corpo à comunicação efetuada no *Congresso Internacional Literacias, Media e Informação*, visa contribuir para a discussão acerca dos novos contornos que as práticas de produção de notícias falsas assumem no atual contexto mediático, quais as suas consequências enquanto processo de desinformação e ainda incentivar a necessidade de discutir o posicionamento das literacias digitais e mediáticas perante esta nova realidade.

O JORNALISMO E AS *FAKE NEWS*

O diário espanhol El País publicava na sua edição de 29 de dezembro de 1989 que o exército romeno “tinha descoberto câmaras de tortura onde, sistematicamente, eram desfigurados com ácido os rostos dos dissidentes e líderes operários para evitar a identificação dos respetivos cadáveres” (Selys, 1990, p. 57). E “como saber o número de mortos – perguntava o enviado especial da Agência France Press, em texto publicado a 23 de dezembro de 1989, pelo Libération – se os condutores dos camiões que transportavam metros cúbicos de corpos eram abatidos com uma bala na nuca pela polícia secreta, para evitar testemunhas?” (Selys, 1990, p. 57). Foi este o retrato pintado pelos *media* europeus da época. Os relatos dos enviados especiais à cidade romena de Timisoara suscitariam ao então ministro dos Negócios Estrangeiros francês, Roland Dumas, declarações em tudo idênticas às que mais recentemente ouvimos para justificar os bombardeamentos na Síria e às que haviam anteriormente sido proferidas aquando da invasão do Iraque: “não podemos assistir de forma passiva a um tal massacre” (Selys, 1990, p. 58).

Só que em Timisoara, soube-se depois, não houve qualquer massacre. Tudo se resumiu a uma encenação que começou por veicular

a descoberta de uma vala com mais de quatro mil cadáveres, vítimas de tortura por parte da polícia secreta do ditador Nicolae Ceausescu. O massacre não havia sido senão uma ação de propaganda que visava acabar, como sucedeu alguns dias depois, com Ceausescu e a mulher, que foram executados. Manobras de manipulação e desinformação como esta estão também presentes nos conflitos no Kosovo (década de 90 do século passado), no Afeganistão (2001) e, mais recentemente, na Síria, para referir apenas alguns dos mais recentes e conhecidos que marcaram a agenda mediática à escala global e que mostram que a velha máxima de Ésquilo, segundo o qual “na guerra, a verdade é a primeira vítima”, nunca deixou de ser atual.

Embora os contornos do jogo tenham vindo a mudar, o controlo da informação permanece como uma das munições mais eficazes. John Rendon, dono de uma das mais influentes empresas de relações públicas sediadas em Washington DC, perguntou um dia numa conferência de imprensa aos jornalistas que o questionavam se não tinham estranhado que, após sete meses de isolamento, a população do Kuwait tivesse recebido os militares norte-americanos abanando alegremente centenas de bandeiras dos EUA para as câmaras de televisão. A resposta é simples, esclareceu Rendon: essa era uma das suas tarefas (Pariser, 2011). Estes escassos exemplos – que, de forma alguma pretendem ser exaustivos –, ilustram como, ao longo do século XX, a mentira continuou a aparecer no jornalismo, o que não impediu que a profissão se tenha estabelecido junto da opinião pública como bastião da verdade.

O QUE MUDOU?

Como vimos, o fenómeno das *fake news*, enquanto indústria da mentira, está longe de ser uma novidade. O que é novo é a forma rápida e fácil como hoje são construídas e, sobretudo, como se

tornam virais (Silverman, 2016). Assim se percebe que um velho problema implique preocupações novas, porquanto a sua capacidade de alastramento e de desinformação nunca foi tão poderosa.

O que aconteceu nos últimos anos enquadra-se nas mudanças trazidas pela chamada *web 2.0*, um momento de viragem a partir do qual a internet deixou de ser um repositório que podia ser usado sobretudo para pesquisar e se transformou numa plataforma em que era possível criar e partilhar. Para qualquer utilizador passou a ser muito mais fácil e barato distribuir informação, o que foi, entretanto, potenciado pela explosão das redes sociais. Consequentemente, hoje, qualquer pessoa pode produzir e distribuir em grande escala informação falsa (Southwell et al., 2018; Jenkins, 2008). Existe, pois, um novo paradigma comunicacional que sucede ao velho monopólio em que os *mass media* viveram durante mais de um século. Este novo ecossistema comunicacional é diverso e extremamente complexo, sendo composto por uma imensa teia de inter-relações nas quais as pessoas têm agora um papel fundamental. Como Rodriques e Braham provocadoramente colocaram, agora, somos todos jornalistas (2011, p. 108).

Esta sociedade de “autocomunicação de massas”, como lhe chama Castells (2015, p. 28), é também caracterizada pelo facto de haver uma imensidão de informação que não é recebida, categorizada e distinguida por toda a gente da mesma forma. Muitos utilizadores não distinguem uma notícia de um comentário numa rede social. Sobretudo, quando a informação é partilhada por um amigo, há fortes possibilidades de ela se destacar da torrente informacional do dia-a-dia.

Todas estas mudanças ocorreram num contexto de crescente personalização da experiência tecnológica e de crise de confiança na política e nos media. Perante essa dificuldade em confiar, o mundo dividiu-se entre o Eu e o Outro. É nesse sentido que se fala de um crescente maniqueísmo ou polarização da visão do mundo

(Hetherington & Weiler, 2009). E é perante esta realidade que tem crescido a preocupação em torno dos possíveis efeitos de fenómenos como as *filter bubbles* (Pariser, 2011), sobretudo nas interações com motores de busca e nas redes sociais. O que o alerta das *filter bubbles* nos faz questionar é se não estaremos a falar em circuito fechado, contactando com informação que é coincidente com as nossas crenças e limitando o nosso acesso ao desconhecido e ao diferente. De facto – e embora não se deva simplificar esta questão (Flaxman, Goel & Rao, 2016) – estudos como o de Guess, Nyhan e Reifler (2018), mostram como foram os apoiantes de Trump que mais visitaram sites falsos, cuja orientação era, maioritariamente, pró-Trump.

Foi neste contexto que as fake news explodiram nos últimos anos. O seu contexto mais mediatizado foi, claramente, o das eleições norte-americanas de 2016. Aliás, um ano depois, o Collins Dictionary, após verificar um aumento de 365% do uso online desta expressão, escolheu *fake news* como Palavra do Ano.

O PAPEL DA LITERACIA MEDIÁTICA

Efetivamente, num tempo em que chamar a atenção em vez de informar, como sustenta Max Otte (2010), parece ser a principal estratégia, é fácil que os cidadãos percam a visão de conjunto, tomando como verdadeira a muita desinformação que circula à sua frente (Otte, 2010, p. 195). A alfabetização do século XXI passa, assim, por dar aos utilizadores ferramentas que lhes permitam lidar com estas questões, tirando partido das tecnologias como instrumentos de empoderamento, conhecimento e inclusão e não como meios de violência, manipulação e exclusão.

O desenvolvimento das literacias mediáticas, como explicam Mihailidis e Viotty (2017), tem sido uma forma de apontar a este

problema e promover o envolvimento cívico dos cidadãos, que agora são intervenientes diretos na circulação da informação. A própria Comissão Europeia, sobretudo depois de se terem tornado públicas as formas de produção de notícias falsas na Macedónia¹ e na Rússia², também tem afirmado a importância desta estratégia. As iniciativas de literacia digital têm, assim, sido promovidas como uma das formas de garantir uma boa utilização do mundo digital, mas sobretudo de responder aos perigos causados pela desinformação³ que circula pela *web* (European Commission, 2018).

Há alguns anos, ainda antes da explosão *online* das *fake news*, Kovach e Rosenstiel (2010) já nos interpelavam em *Blur: How to know what's true in the age of information overload* acerca da verdade na informação. Sobretudo, perguntavam como é que nós, cidadãos, aprendemos ou sabemos o que é verdade e em que(m) é que podemos confiar: “how will we find out what information we can trust in an age in which we are all our own experts and power has been ceded to everyone? (2010, p. 11). À primeira vista, esta parece ser a principal pergunta a colocar hoje. Sobretudo quando chegam sinais de alerta acerca da eficácia dos programas de literacia. No Reino Unido, um relatório do National Literacy Trust (Picton & Teravainen, 2017) dá conta de que a percentagem de crianças britânicas que pensam que tudo o que se lê na internet é verdadeiro tem vindo a aumentar. Vinte por cento das crianças entre 8 e 15 anos estão convictas da veracidade da informação online. É perante isto que a especificidade do momento que vivemos se torna evidente. Porém, quando pensamos nas implicações da polarização ideológica e da

¹ <https://www.wired.com/2017/02/veles-macedonia-fake-news/>

² <https://www.wnystudios.org/story/curious-case-russian-flash-mob-west-palm-beach-cheesecake-factory/>

³ Note-se que a Comissão Europeia se dirige a este problema usando a expressão “desinformação” e não “fake news”, expressão que apenas abarca uma parte do problema.

relativização dos factos na chamada era da pós-verdade, é impossível não nos sentirmos inquietados com aquela que, provavelmente, é – afinal – a principal questão: “If finding truth is not as large a priority as finding personally relevant information, then what good is knowing how to critique a message in the first place?” (Mihailidis & Viotty 2017, p.450). É, pois, alinhados com o pensamento de Mihailidis e Viotty (2017) que consideramos importante promover a discussão do posicionamento das literacias na atualidade, de forma a promover a constante capacidade de resposta destas aos desafios que surgem – neste caso, relacionados a desconfiança do Outro, com a visão maniqueísta do mundo e com a relativização da importância dos factos e da verdade jornalística.

Bibliografia

- Allcott, H., Gentzkow, M. (2017). Social media and fake news in the 2016 election. *Journal of Economic Perspectives*, 31(2), 211-236.
- Chen, Y., Conroy, N. J., & Rubin, V. L. (2015). News in an online world: The need for an “automatic crap detector”. *Proceedings of the Association for Information Science and Technology Annual Meeting*, nov, 6-10.
- European Commission (2018). *A multi-dimensional approach to disinformation. Report of the independent high level group on fake news and online disinformation*. Luxembourg: Publications Office of the European Union
- Flaxman, S., Goel, S., & Rao, J. (2016). Filter bubbles, echo chambers, and online news consumption. *Public Opinion Quarterly*, 80(special issue), 298-320.
- Gleick, J. (2013). *A informação: Uma história, uma teoria, uma enxurrada*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Guess, A., Nyhan, B., & Reifler, J. (2018). *Selective exposure to misinformation: Evidence from the consumption of fake news during the 2016 U.S. Presidential Campaign*.
- Hetherington, M. J., & Weiler, D. W. (2009). *Authoritarianism and polarization in American politics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Jenkins, H. (2008). *Convergence culture: Where old and new media collide*. New York: NY University Press.
- Kovach, B., & Rosenstiel, T. (2010). *Blur: How to know what's true in the age of information overload*. New York: Bloomsbury.
- Mahon, J. E. (2007). A definition of deceiving. *International Journal of Applied Philosophy*, 21(2), 181-194.

- McChesney, R. W., & Nichols, J. (2010). *The death and life of American journalism*. Philadelphia: Nation Books.
- Mihailidis, P., & Viotty, S. (2017). Spreadable spectacle in digital culture: Civic expression, fake news, and the role of media literacies in “post-fact” society. *American Behavioral Scientist*, 61(4), 441-454.
- Otte, M. (2010). *El crash de la información. Los mecanismos de la desinformación cotidiana*. Barcelona: Editorial Planeta.
- Pariser, E. (2011). *The filtre bubble: What the internet is hiding from you*. London: Penguin Press.
- Pincon, I., & Teravainen, A. (2017). *Fake news and critical literacy: An evidence review*. The National Literacy Trust.
- Rubin, V. L., Chen, Y., & Conroy, N. J. (2015). Deception detection for news: Three types of fakes. *Information Science With Impact: Research in and for the Community (ASIST2015)*, November 6-10, St. Louis.
- Silverman, G. (2016). *Lies, damn lies, and viral content. How news websites spread (and debunk) online rumors, unverified claims and misinformation*. Columbia Journalism School. Tow Center for Digital Journalism.
- Southwell, B. G., Thorson, E. A., & Sheble, I. (Orgs.) (2018). *Misinformation and mass audiences*. Austin: University of Texas Press.

(Página deixada propositadamente em branco)

**UMA INVESTIGAÇÃO DOS DETERMINANTES
NA DISPOSIÇÃO PARA PAGAR
POR CONTEÚDO JORNALÍSTICO DIGITAL
AN INVESTIGATION OF THE DETERMINANTS
IN THE PROVISION TO PAY FOR DIGITAL
JOURNALISTIC CONTENT**

Filipe Valvassori Speck

filipespeck@gmail.com

UFRGS

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1551-3947>

Resumo: Em resposta à crise no modelo de negócio do jornalismo, decorrente principalmente da queda de receitas publicitárias, os jornais passaram a testar outras fontes de faturamento. Nesse sentido, tanto empresas consolidadas de origem impressa quanto novos sites de conteúdo jornalístico têm apostado na assinatura digital como uma forma de estancar a queda de receita. Com o intuito de investigar o que motiva um leitor a pagar por um conteúdo jornalístico publicado na internet, este artigo faz uma revisão sistemática dos elementos determinantes dessa disposição para pagar (*willingness to pay*) por esse tipo de produto. Foram identificados 19 elementos, que podem ser subdivididos em três esferas distintas: formato, conteúdo e princípios jornalísticos. Nas pesquisas levantadas, a partir da análise de cada elemento, é possível identificar que têm um peso destacado quatro elementos relacionados ao conteúdo: especialização, localismo, perfil e identidade. Baseado nesses agrupamentos, o artigo propõe um esquema interpretativo do processo motivacional da compra.

Palavras-chave: Jornalismo; jornalismo digital; willingness to pay; modelos de negócio; conteúdo digital

Abstract: In response to the crisis in the business model of journalism, mainly due to the fall in advertising revenue, newspapers began to test other sources of revenue. In this sense, both consolidated companies of printed origin and new sites of journalistic content have bet on the digital subscriptions as a way to stop and reverse the fall in revenue. In order to investigate what motivates a reader to pay for journalistic content published on the Internet, this article systematically reviews the determinant elements of this willingness to pay for this type of product. Nineteen elements have been identified, which can be subdivided into three distinct spheres: format, content and journalistic principles. In the surveys, based on the analysis of each element, it is possible to identify four elements related to the content: specialization, localism, profile and identity. Based on these groupings, the article proposes an interpretative scheme of the motivational process of the purchase.

Keywords: *Journalism; digital journalism; willingness to pay; business models; digital content*

1. INTRODUÇÃO

Os novos processos de distribuição de conteúdo estabelecidos pela internet enfraqueceram o modelo de receita dos jornais, baseado na comercialização de espaços publicitários, na venda de edições avulsas em bancas e assinaturas. Como resposta, desde o início da década muitas empresas implementaram uma restrição de acesso ao site para impulsionar a venda de assinaturas digitais, mas o retorno financeiro desta fonte está longe de suprir as altas margens como quando a publicidade era a principal fonte de receita. Essa difícil equação coloca esse mercado sob o desafio de inovar o modelo de negócio no sentido de mobilizar o leitor a comprar uma assinatura digital e consolidar essa fonte de receita, driblando situações como o alto volume de conteúdos disponíveis gratuitamente.

Empresas e profissionais da indústria da mídia sugerem que o conteúdo digital deva ser gratuito a menos que seja muito especializado ou a menos que o consumidor não consiga encontrá-lo gratuitamente na internet (Goyanes, 2014). No caso dos jornais de grande circulação, cuja operação foca essencialmente na produção de *hard news*¹, a diferenciação é mais difícil de ser alcançada. Nessas organizações, há esforços para desenvolver novos formatos, como aplicativos, serviços e sites que facilitem o consumo do conteúdo (Goyanes, 2014). No entanto, inovar na forma de distribuir com o propósito de aumentar o engajamento interfere apenas em parte na percepção de valor do leitor.

O intento do presente artigo é elencar todo o leque de elementos que, de acordo com a literatura, interferem diretamente na disposição do usuário em pagar por conteúdo jornalístico digital. O termo em inglês usado largamente para esse fenômeno é o *willingness to pay* (WTP), presente em pesquisas nas mais variadas áreas de conhecimento.

Uma pesquisa conduzida por Marta-Lazo *et al.* (2016) trouxe elementos apontados empiricamente pelos profissionais como os que mais influenciam na tomada de decisão sobre o tipo de conteúdo que o usuário está disposto a pagar: acessibilidade, diferenciação, exclusividade e especialização.

O resultado da pesquisa é um bom norte, mas a literatura carece de um minucioso trabalho de revisão bibliográfica para que se possa contemplar o máximo de estudos relacionados ao *willingness to pay*, tanto dentro das empresas de produção de conteúdo quanto sob uma perspectiva conceitual do termo. Nesse contexto, este estudo teve por objetivo específico (i) realizar um levantamento sistemá-

¹ O termo *hard news* é um jargão jornalístico que diz respeito ao conteúdo da cobertura de fatos e eventos diários. É antônimo ao termo *soft news*, usado para referenciar reportagens, análises e matérias de entretenimento.

tico da literatura sobre os elementos que caracterizam a disposição do usuário em pagar por conteúdo jornalístico online e (ii) articular esses elementos, agrupá-los em esferas e propor um esquema interpretativo do processo de criação de valor do conteúdo jornalístico.

Considera-se como produto vendido o serviço de assinatura digital, que é o pagamento recorrente para o uso e consumo desse conteúdo em um ecossistema de plataformas (sites, aplicativos e demais serviços relacionados). De forma a abordar o tema proposto, o artigo está dividido em quatro seções. Na primeira há uma descrição dos procedimentos metodológicos empregados na revisão da literatura. Na sequência o trabalho interpreta os resultados da revisão bibliográfica, agrupando elementos com características similares em esferas específicas. No terceiro discute-se os resultados e propõe-se um esquema interpretativo na articulação desses elementos. Por último, o artigo traz considerações finais e espaços para o avanço das pesquisas na área.

O estudo traz algumas delimitações na abrangência. Sob o ponto de vista conceitual, a pesquisa delimitou apenas o termo *willigness to pay* na extração de artigos por entender que ele era predominante nos estudos acerca do tema. Como as bases de referência pesquisadas estão majoritariamente em inglês, não houve a opção de busca em outros idiomas.

Não foram levadas em consideração as mídias TV e rádio, nem a replicação de seus conteúdos para a internet, por se entender que a área não serve para se atingir objetivo da pesquisa. Sob o ponto de vista temporal, o levantamento de artigos foi delimitado ao período que vai desde o primeiro estudo sobre o termo *willigness to pay* encontrado, em 1978, até o final do mês de maio de 2017.

2. METODOLOGIA

Este artigo opta pela revisão sistemática da literatura de um problema específico, contemplando áreas e subáreas de várias ciências. O procedimento tem o intuito de garantir maior rigor e relevância ao estudo (Tranfield *et al.*, 2003), adotando um processo transparente de seleção de pesquisas em detrimento de análises interpretativas (Hallinger, 2013).

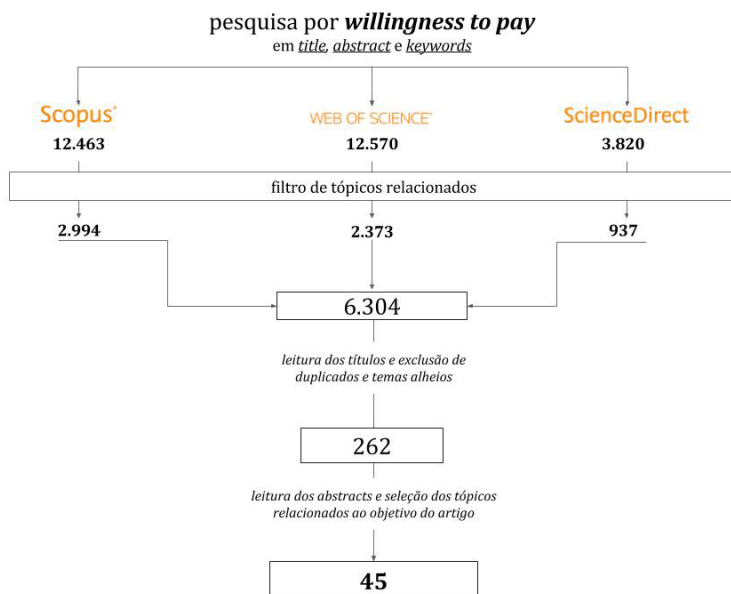
Inspirados assim nos pressupostos de Tranfield *et al.* (2003) e Hallinger (2013), a estratégia adotada para a revisão sistemática de artigos que identificam elementos determinantes da disposição a pagar por conteúdo jornalístico digital foi dividida em três etapas: 1) planejamento, 2) extração e seleção e 3) relatório e análise. Durante o planejamento, após a definição dos objetivos da pesquisa, houve uma investigação sobre o assunto em três das principais bases de artigos: *Web of Science*, *Scopus* e *Science Direct*. A escolha dessas bases se deu pela sua abrangência e pelo volume de resultados.

Na segunda etapa, foi definido o processo de execução da pesquisa, que teve cinco passos: (i) elaboração inicial dos critérios de seleção (palavras-chave e termos de pesquisa), (ii) agrupamento das publicações, (iii) compilação do conjunto de considerações, (iv) classificação e tipologia dos resultados e (v) síntese.

Pela vasta discussão e interdisciplinaridade dos estudos acerca do *willingness to pay*, o termo foi o definido para a busca nos campos de *título*, *palavras-chave* e *resumo*, chegando-se a um total de 6.304 artigos na primeira extração dessas bases. Excluindo-se artigos duplicados e fazendo um segundo crivo a partir da leitura dos títulos, se chegou a 262 artigos relacionados ao tema. A partir desse resultado, leu-se todos os resumos e aplicaram-se nove critérios de seleção, chegando-se aos 45 artigos que foram analisados na íntegra para a condução desta investigação. A partir deles, já na terceira etapa da revisão sistemática (relatório e análise), foi feito

uma síntese e resumo que orientaram a condução da pesquisa, como mostra a Figura 2².

Figura 1 – Descritivo da etapa de planejamento e a seleção e extração de artigos



Fonte: autoria própria

Os 45 artigos selecionados passaram pelo crivo de pelo menos um dos 9 critérios de seleção abaixo:

- i) conceitos gerais do termo *willingness to pay*;
- ii) pesquisa de precificação (*pricing*) de serviços digitais;
- iii) modelos de receita digitais;
- iv) modelos de negócio de conteúdo digital;

² Os refinamentos da pesquisa podem ser consultados nos links <http://bit.ly/2oTViru> para Scopus, <http://bit.ly/2p39ooz> para Web of Science e <http://bit.ly/2poeiqy> para ScienceDirect. Para as três buscas foram considerados os resultados indexados até o dia 31 de maio de 2017.

- v) modelos de negócio do jornalismo impresso;
- vi) modelos de negócio do jornalismo digital;
- vii) modelos de receita dos jornais;
- viii) pesquisas com leitores sobre sua disposição para pagar por conteúdo digital;
- ix) pesquisas com leitores sobre a sua disposição para pagar por conteúdo jornalístico digital.

3. RESULTADOS

Do levantamento, a similaridade temática dos 45 artigos analisados em detalhe apontou a existência de três grandes temáticas, como mostra a Tabela 1:

Tabela 1: Subdivisão entre artigos por temáticas

Temática	Quantidade de artigos
Estudos sobre WTP	13
Estudos sobre WTP por conteúdos jornalísticos	17
Estudos sobre WTP para conteúdos digitais	15

Fonte: autoria própria

A opção por agrupar e analisar separadamente artigos que tratassem diretamente com o **WTP** foi feita durante o processo de planejamento para que se pudesse dar mais densidade e contextualizar os arcabouços teóricos do termo. Dos 13 selecionados, observou-se uma presença predominante de artigos que, sob o ponto de vista teórico, problematizavam os modelos de metrificação do WTP (Choi, 2009; Reutterer, 2006; Yp, 2012) e *pricing* (Bohm, 1979; Hofstetter *et al.*, 2013).

Dentre os artigos relacionados com **conteúdos jornalísticos**, a maioria trata de jornais impressos (*newspaper*), dos quais sete (7) são sobre os modelos de receita das suas versões online. O número mostra a preocupação inerente dos meios impressos em fazer a migração ou em consolidar as operações no ambiente digital.

Tabela 2: Subdivisão dos artigos do grupo News

Mídia	Total de artigos	Digital	Impresso
<i>Jornais impressos</i>	10	7	3
<i>Jornalismo</i>	3	2	1
<i>Sites</i>	3	3	-
<i>Revistas</i>	1	-	1

Fonte: autoria própria

A preocupação, contudo, também é relevante na discussão de receita de pesquisas relacionadas a produtos exclusivamente digitais (Punj, 2013; Sindik e Graybeal, 2011; Tarkiainen, 2014), bem como questões jornalísticas gerais, não relacionadas diretamente à plataformas (Bruns e Himmler, 2016; Piscina *et al.*, 2016; Gómez e Sandoval-Martín, 2016). Foram contemplados artigos que não tratam de digital, mas que ou (i) trazem estudos relevantes acerca do *willingness to pay* em conteúdo jornalístico ou (ii) estudam modelos inovadores de receita para o mercado.

3.1. Willingness to pay: conceitos e aplicações na literatura

Não há discordâncias substanciais quanto à definição do WTP, referido quase sempre como a quantidade máxima que uma pessoa está disposta a pagar, tornando-se o resultado inevitável e a última medida de competição de um produto (Bohm, 1979; McDowell, 2011; Vock *et al.*, 2013; Bertini *et al.*, 2012; Essoussi & Linton, 2010).

O processo de mensuração do WTP é complexo e tem múltiplas perspectivas (YIP, 2012) O ponto de partida é a discussão sobre o método dessa mensuração, principalmente porque ela orbita, desde o começo de seus estudos, em torno da **precificação** de serviços (Bohm, 1979). Ao longo das últimas três décadas, as pesquisas eram focadas majoritariamente em variáveis quantitativas, como dados demográficos e questionários sobre renda, interesses gerais e o questionamento sobre preço máximo que se poderia pagar por algum produto ou serviço. Mais recentemente, diferentes estudos práticos mostraram que comportamentos por vezes considerados irrelevantes pelo produtor têm grande impacto no WTP (Reutterer *et al.*, 2006). Essa desconfiança moveu a pesquisa acadêmica para os campos qualitativos, com a análise de múltiplas variáveis (Choi, 2009).

No caso dos produtos digitais as análises qualitativas são mais presentes, mas há uma singularidade. A cultura do conteúdo gratuito mobilizou uma série de estudos sobre o grau zero da disposição a pagar, ou seja, uma diferenciação entre a indisposição a pagar e a disposição a pagar (Li & Cheng, 2014). Nesse sentido, por mais que o preço apareça como um dos elementos determinantes, não está no centro da discussão.

3.2. Elementos que incrementam o WTP em conteúdos jornalísticos digitais

Em uma análise ampla, foram encontrados 19 elementos – relacionados direta e indiretamente com o WTP para conteúdos jornalísticos digitais – capazes de incrementar o WTP, conforme Tabela 3:

Tabela 3: Lista de elementos identificados na revisão sistemática

Elementos	Descrição	Autores
Qualidade	Interferência generalizada, diretamente relacionada à percepção de valor do leitor	Bertini et al. (2012); Cook e Attari (2012); Himma-Kadakas e Kõuts (2015); Kim e Sugai (2010); Saavedra e González (2015)
Formato	Relacionado à entrega do conteúdo (plataformas e interfaces)	Berger et al. (2015); Himma-Kadakas e Kõuts (2015); Gómez e Sandoval-Martin (2016); Benlian (2015)
Complementariedade	Entrega de diferentes conteúdos em vários formatos e momentos	Goyanes (2015)
Multiplataforma	Entregar conteúdos em diferentes plataformas	Tarkiainen et al. (2014)
Experiência do usuário	Satisfazer o leitor com a forma em que o conteúdo é entregue	Berger et al. (2015); Himma-Kadakas e Kõuts (2015); Gómez e Sandoval-Martin (2016)
Familiaridade com a web	Relacionado ao fato de o usuário estar familiarizado ou não com o ambiente digital	Goyanes (2015); Chyi (2009)
Localismo	Produzir conteúdos jornalísticos específicos para uma região	Goyanes (2015 e 2016); Berger et al. (2015)
Perfil	Idade, escolaridade e renda	Goyanes (2015); Chyi (2009)
Princípios jornalísticos	Valores intrínsecos, como pluralidade e imparcialidade	Bruns e Himmler (2016); Gómez e Sandoval-Martin (2016); Cook e Attari (2012)
Confiança na marca	Confiança do leitor durante o processo de consumo do conteúdo	Sindik e Graybeal (2011)
Especialização	Tratar de forma aprofundada um tópico de conteúdo	Piscina et al. (2016); Steinbock (2000); Goyanes (2015 e 2016); Yang et al. (2015); Chyi & Yang, 2009; Himma-Kadakas e Kõuts (2015); Kadakas, 2015; Oster e Morton (2005)
Estilo de conteúdo	Ligado a questões estéticas e de identidade	Berger et al. (2015); Berger, 2016
Diferenciação	Capacidade de um conteúdo em trazer material exclusivo	Himma-Kadakas e Kõuts (2015)
Identidade	Capacidade de um conteúdo de gerar interesse e envolvimento com o leitor	Himma-Kadakas e Kõuts (2015); Kadakas, 2015
Comunidade	Capacidade de um conteúdo de gerar interação entre seus leitores	Vock et al. (2013); Vock, (2013); Cook e Attari (2012)Cook, 2012
Emocional	Capacidade de um conteúdo de envolver o leitor por meio de fatores subjetivos	Biçakcioglu et al. (2017)Bakcolu, 2017; Essoussi e Linton (2010)Linton, 2010
Motivação	Potencial de um conteúdo gerar interesse para consumo	Hofstetter et al. (2013)Hofstetter, 2013; Himma-Kadakas e Kõuts (2015)Kadakas, 2015
Ganhos	Capacidade de um conteúdo de passar informações que possam garantir ganhos financeiros, profissionais ou sociais no futuro	Oster e Morton (2005); Oster, 2005
Instrução	Capacidade de um conteúdo de instruir o leitor em alguma área específica.	Hofstetter et al. (2013)Hofstetter, 2013; Himma-Kadakas e Kõuts (2015)Kadakas, 2015

Fonte: autoria própria

A resultante da disposição a pagar por conteúdo quase sempre se dá por um conjunto de fatores. Por conta disso, foram separados os elementos cuja influência no WTP estava mais relacionada ao *usuário*; e, de outro, os mais próximos ao *produto*. Na sequência foi feito um exercício de agrupamento dos 19 elementos em três grupos, que aqui chamaremos de *esferas* de elementos. Os agrupamentos se dividiram entre artigos relacionados a formato, jornalismo e conteúdo. Do total, 29 artigos traziam um dos 19 elementos da Tabela 3. Alguns tratavam de mais de um elemento, e de elementos de esferas distintas. A distribuição dos elementos nas esferas é mostrada na Tabela 4.

Tabela 4: Agrupamento de elementos por esferas de análise

<i>Esferas</i>	<i>Relacionado ao produto</i>	<i>Relacionado ao usuário</i>
Formato	Formato, complementariedade	experiência do usuário; familiaridade com a web
Jornalismo	Princípios jornalísticos	Confiança na marca
Conteúdo	Especialização; estilo de conteúdo; diferenciação; localismo	Perfil, conexão pessoal ou identidade; comunidade; emocional; motivação; ganhos; instrução

Fonte: autoria própria

3.3. A qualidade como um elemento autônomo

Marta-Lazo *et al.* (2017) coloca a **qualidade** como o elemento central na articulação de demais elementos com o aumento da percepção de valor. É por meio dele que *acessibilidade, exclusividade, especialização e diferenciação*, os elementos mais relevantes para esta autora, aumentam a percepção de valor do produto jornalístico e, conseqüentemente, a disposição dos consumidores de notícia por pagar por ele.

Nos artigos levantados por esta revisão sistemática, a *qualidade* aparece sempre como um articulador e que interfere em elementos

das esferas de formato, jornalismo e conteúdo de forma autônoma. Em pesquisa com leitores, por exemplo, Saavedra e González (2015) identificaram a qualidade do *website* (referindo-se à experiência do usuário) e do gateway de pagamento (referindo-se à segurança da compra) como influenciadores na disposição para comprar uma assinatura do jornal digital. Trata-se de um indicativo de qualidade dos elementos da esfera do **formato**, mas a pesquisa mostra que isso não necessariamente se desdobra em percepção de qualidade do **conteúdo** pelo leitor. Pode-se dizer, assim que a qualidade é um status de percepção de valor: se o usuário enxerga qualidade no produto, necessariamente está encontrando algum valor; quando não vê esse elemento, acaba não dando valor a ele (Kim & Sugai, 2010).

3.4. O formato

Há uma vasta bibliografia discutindo especialmente questões relacionadas à experiência do usuário nos novos produtos digitais. Berger *et al.* (2015) defende que o principal responsável pela queda na disposição para pagar pelo conteúdo digital está na forte preferência por comprar produtos tangíveis, em detrimento do formato online.

Berger põe a *complementariedade* e a questão da *multiplataforma* como elementos incrementais do WTP. Várias pesquisas do autor mostram que, no caso do conteúdo online, a possibilidade de consumir o mesmo produto em diferentes lugares (website, papel, tablet e celular) dá ao leitor a sensação de satisfação por conta do alto grau de facilidade de acesso (Goyanes, 2015, Tarkiainen *et al.* 2014). As pesquisas também apontam que alguns formatos, como websites, que podem ser acessados de vários dispositivos, tem menor valor no WTP do que os que são estruturalmente fechados, como os aplicativos para celulares ou tablets.

Benlian (2015) mostrou que o grau de engajamento do usuário tende a aumentar quando há uma maior assertividade na entrega, como envio de conteúdo de interesse do leitor por e-mail para grupos bem segmentados. Essa personalização gera uma maior aproximação com a marca e, conseqüentemente, uma maior disposição para que o usuário adquira pacotes de serviço. Estudos indicam que a formatação especializada gera dependência do consumidor por aquele tipo de conteúdo (Yang *et al.*, 2015), tornando a intensidade de entrega muito menos relevante na decisão da compra e diminuindo o esforço para que o usuário tenha disposição a pagar pelo conteúdo.

Por fim, a experiência do usuário também deve ser pensada no seu processo de compra Himma-Kadakas e Kōuts (2015), não apenas na questão da segurança, mas também – e principalmente – no que diz respeito à agilidade na hora de pagar pelo conteúdo. A criação de opções, como boleto e depósito bancário, dependendo do perfil do público, aumentam significativamente as taxas de conversão.

3.5. Jornalismo

A discussão acerca da qualidade aparece diluída em relação aos vários subprodutos das empresas jornalísticas. Na maioria dos casos vem como um conceito geral, uma percepção genérica do que o produto final oferece. Em três deles (Gómez & Sandoval-Martín, 2016; Bruns & Himmler, 2016; Cook & Attari, 2012), contudo, essa ideia de qualidade está nominalmente relacionada a princípios jornalísticos, classificando-o como uma prática social de publicação de conteúdos relevantes para a promoção de atividades culturais, políticas, econômicas e científicas que interferem na sociedade civil, sendo um elemento imprescindível para a manutenção da democracia e a sua estabilidade em relação aos poderes do Estado.

Em cinco pesquisas empíricas com leitores (Goyanes, 2015; Cook & Attari, 2012; Piscina *et al.*, 2016; Chyi, 2005; Kammer *et al.*, 2015), atrelou-se a disposição a pagar por conteúdo à ideia de “jornalismo de qualidade”, sem descrever melhor quais os componentes dessa percepção. Para ajudar na tangibilidade dessa ideia, recorreremos ao Código Internacional de Ética³ Jornalística, documento elaborado em 1983 pela Unesco e demais associações de jornalismo no mundo todo, elenca os princípios que devem ser seguidos por profissionais e empresas da área na produção do seu conteúdo, como objetividade, isenção, pluralidade, busca pela informação verdadeira e ferramenta de prestação de contas para a sociedade.

Assim, a *qualidade* aparece como a afirmação da presença de um jornalismo bem feito, e interfere no WTP. Um questionário aplicado a leitores do NYT por Cook e Attari (2012) 11 meses depois da implementação do paywall no site do periódico revelou que, apesar de serem contrários ao pagamento pelo conteúdo, que antes era disponibilizado gratuitamente, muitos mudavam de ideia quando a justificativa para a cobrança era a *manutenção da qualidade jornalística* do jornal.

Um estudo de Kammer *et al.* (2015) reitera a impressão de Cook e vai além em relação ao perfil e às motivações dos pagantes. Em um estudo sobre o caso do dinamarquês *Politiken*, os leitores manifestaram que a percepção da qualidade jornalística tem relação com a expectativa de cumprimento de uma função social, um princípio com potencial de impactar os mais variados setores e instituições públicas e privadas. A ideia de que essas marcas estivessem ameaçadas por conta da crise do financiamento do jornalismo também despertou uma disposição maior para se pagar pelo conteúdo. Ela identifica, contudo, que na internet alternativas consideradas qualitativamente parecidas com o *politiken.dk* supriam essa demanda e diminuía a disposição a pagar pelo conteúdo.

³ Disponível em <http://bit.ly/wtpay04>. Acesso feito em 25 de janeiro de 2018

Nas pesquisas analisadas, a ideia de qualidade sob esse prisma está ligada não a peças isoladas do jornalismo, mas como o resultado de uma confiança na marca. Sindik e Graybeal (2011), em uma pesquisa sobre a viabilidade de micropagamentos em jornais, mostraram que a lealdade à marca NYT deu maior adesão dos leitores a testarem formas inovadoras de pagamento. À época o jornal experimentava a venda avulsa de reportagens em detrimento de assinaturas.

A literatura não mostra, contudo, que haja em algum grau uma disposição voluntária para se pagar pelo conteúdo como forma de incentivá-lo pelo simples fato de seguir os princípios jornalísticos. Um estudo de Gómez e Sandoval-Martín (2016) sobre a disposição a se pagar por conteúdo jornalístico investigativo mostra esse o jornalismo tem dificuldades em converter prestígio em receita, principalmente porque os leitores acham que essa é uma função intrínseca à profissão. Deve-se, assim, incentivar formas de financiamento como doação ou trabalhar no convencimento da essencialidade da atividade e do custo por fazê-la.

Nesse sentido Burns e Himmler (2016) mostram, contudo, que a informação jornalística, quando se transforma em um instrumento para a tomada de decisão, e quando é direcionada a um grupo de influência política capaz de ver isso como um instrumento, tende a ter um maior WTP. Esse comportamento é observado em processos decisórios sociais, como em eleições, em que grupos específicos precisam do máximo de informação possível para que diminuam o risco de suas decisões tanto para garantir sua posição política quanto para convencer outros grupos das consequências de suas próprias decisões.

Essa ideia está ligada diretamente a um dos princípios jornalísticos, que é chamado tanto por Burns e Himmler quanto por outras pesquisas da área como *accountability journalism*, que é a capacidade do jornal ser um meio de prestação de contas da coisa pública. Nesse sentido, estudos recentes elaborados por instituições ligadas à

imprensa mostra que essa variável pode ter um peso ainda maior no WTP quando ligada a instituições de fora da mídia tradicional. Um estudo de 2017 da American Press Institute realça que os mais jovens (entre 18 e 34 anos) têm interesse em financiar projetos avulsos por meio de *crowdfunding* em que eles identifiquem um jornalismo capaz de lutar contra o *establishment* e fortalecer suas decisões em processos políticos específicos. Essa lógica vai ao encontro dos resultados da pesquisa de Burns e Himmer, uma vez que joga luz ao fato de que **princípios jornalísticos**, dependendo do público em que ele é direcionado, tende a gerar um WTP ainda maior.

3.6. Conteúdo

Nos artigos analisados, observa-se uma maior concentração na esfera dos elementos relacionados à *especialização do conteúdo*. Marta-Lazo *et al.* (2017) coloca o foco na especialização, mas nos 14 artigos que tratavam do termo sempre estavam ligando a especialização ao conteúdo, tanto sob o ponto de vista do produto quanto relacionado ao usuário, como mostra os elementos da Tabela 5.

Tabela 5: Agrupamento de elementos da esfera *especialização*

<i>Esferas</i>	<i>Relacionado ao produto</i>	<i>Relacionado ao usuário</i>
Conteúdo	Especialização; estilo de conteúdo; diferenciação	Conexão pessoal ou identidade; comunidade; emocional; motivação; ganhos no futuro; habilidade; localismo; demografia

Fonte: autoria própria

Os resultados da revisão apontam que os produtores tendem a assumir que o conteúdo deve ser gratuito, a não ser que seja *muito* especializado (Oster & Morton, 2005). O levantamento empírico de Marta-Lazo *et al.* (2017) corrobora essa percepção, pois coloca a especialização como um dos pilares que sustenta a percepção de

valor. Ela traz, contudo, uma ideia mais abrangente de *especialidade*. Segundo ela, os nichos devem ser encarados como tópicos de conteúdo que geram grau de proximidade, que pode ser não apenas de um conjunto de conhecimentos especializados, mas também relacionados a questões geográficas e culturais, com uma ligação direta com a identidade do leitor. Para a autora, esses elementos, contudo, são subsidiários da qualidade sob um ponto de vista genérico.

Essa perspectiva abrangente do conteúdo que aparece em 14 artigos do levantamento, exige um olhar mais acurado sobre o que compõe a ideia de identidade. A literatura não é consensual na definição do termo, mas há uma inclinação a entender que a especialização de conteúdos, assim como trouxe Marta-Lazo (2016), responde a uma demanda identitária da audiência. Essa é, inclusive, uma das principais estratégias dos gestores entrevistados em quatro pesquisas empíricas que compõem o quadro de artigos analisados nesta revisão sistemática (Himma-Hadakas & Kōuts, 2015; Vock *et al.*, 2013; Cook & Attari, 2012; Linton, 2010).

No final da década passada, Steinbock (2010) indicou que a especialização ganharia força no digital. O autor estudou jornais especializados em economia (The Financial Times e o The Wall Street Journal) e sites locais e identificou que a escassez de um conteúdo com alta demanda aumenta exponencialmente a percepção de valor do leitor; e a falta de opção, inclusive, faz com que uma eventual falta de qualidade – como pode ser comum em jornais locais – não atinja diretamente o produto.

3.6.1. Especialização e usuário

A demanda do público pela especialização pode ser observada sob dois aspectos complementares. Há uma busca do consumidor por *satisfação* por meio de conteúdos de entretenimento, relacionamento,

identidade cultural e vigilância social (Tarkiainen *et al.* 2014), e nesse caso, quanto maior for a satisfação do leitor, maior a percepção de valor durante a leitura de jornais online. Paralelamente, o leitor também busca por leitura aprofundada não apenas de assuntos do dia, mas principalmente sobre tópicos que têm uma aplicação prática em suas vidas, e que podem intelectualmente *instruir* e guiá-lo em suas decisões (Gómez e Sandoval-Martín, 2016).

O conjunto dessas demandas (satisfação e instrução) compõe os vetores da *motivação pessoal* para a compra do conteúdo. Pesquisas sobre WTP em relação a conteúdos digitais em geral, desde as notícias até sites a cursos online, sugerem que é possível observar que, quanto maior a *satisfação* e a *instrução* geradas, maior a motivação para pagar (Himma-Kadakase & Kõuts, 2015). Satisfação e instrução estão relacionadas a um outro elemento observado pela literatura genérica do WTP, que é a habilidade do usuário em se familiarizar com o conteúdo. A disposição é necessariamente maior entre aqueles que demonstram uma alta capacidade de manipular e se aproveitar do conteúdo ou do produto (Hofstetter *et al.*, 2013). Na Tabela 1 o elemento é suprimido por se entender que o termo interage diretamente com a instrução.

Biçakcioglu *et al.* (2017) e Essoussi e Linton (2010) colocam o fator *emocional* em relação à interação a um produto – e que aqui também pode ser aplicado ao conteúdo. Mas é o termo *identidade* (ou conexão pessoal) que coloca, de forma mais abrangente, a relação que um público tem com o conteúdo consumido. Essa conexão se dá principalmente por meio do tópico tratado, mas também pode, em menor escala, ser resultado da entrega de um tipo de conteúdo (estilo de texto, vídeo, áudio ou outra linguagem com a qual o consumidor esteja mais familiarizado).

Para Himma-Kadaks e Kõuts (2015), que é quem trata mais especificamente deste termo dentre os estudos analisados na revisão sistemática, a identidade é um dos mais relevantes fatores que moti-

vam a pessoa a pagar pelo conteúdo por conduzirem a audiência a se inserir em uma *comunidade*. O agrupamento só é possível graças à identidade gerada na relação entre conteúdo e consumidor, o que conseqüentemente gera subsidiariamente uma coesão entre demais indivíduos (Vock, 2013).

Quanto maior essa coesão, maior a solidariedade entre os pares e, conseqüentemente, maior a necessidade de seguir consumindo o conteúdo e alimentando essa identidade social. O report da American Press Institute (2017) também traz a noção de que tópicos específicos têm mais valor entre as notícias porque os ajuda dando “algo para discutir com amigos e família”. Para o *report*, os textos são uma forte ferramenta de engajamento através de plataformas sociais como Facebook, Twitter e Instagram.

A discussão acerca da comunidade da identidade passa, em várias pesquisas, pelas questões demográficas, ou de *perfil* de consumo, e geográficas, ou relacionadas ao *localismo*. Pesquisas que estudam a disposição do usuário a pagar por conteúdo de acordo com fatores de perfil, em geral, estão articuladas com o tipo de mídia que é usado (CHYI, 2009) e a relação entre grupos de interesses (Gómez & Sandoval-Martín, 2016) coloca que pesquisas limitadas a questionários quantitativos apresentam contribuições muito genéricas às empresas que vendem conteúdo. De fato, a literatura traz pesquisas que validam hipóteses não muito surpreendentes, como a de que pessoas com uma renda e nível educacional maior têm mais WTP (Goyanes, 2014).

Uma revelação interessante com relação ao elemento perfil é o fato de que usuários mais jovens estão mais dispostos do que os mais velhos a pagar por conteúdo jornalístico investigativo, como reportagens sobre denúncias ou escândalos no governo (Gómez & Sandoval-Martín, 2016). Nesse caso, o interessante é observar que a questão da idade e da renda tem um caráter sociológico e relaciona-se, segundo o autor, com a demanda dos mais jovens por financiar iniciativas que questionem o *status-quo* da sociedade.

Questões geográficas, aqui tratadas como *localismo*, por sua vez, apresentam nuances mais sofisticadas. Uma série de questionários aplicados a leitores em pesquisas de Berger *et al.* (2015) e Goyanes (2015) acerca do tema mostra que a questão geográfica tem forte peso na disposição para pagar, principalmente por conta da demanda por notícias locais. Sua especificidade, identidade e proximidade com os leitores viabiliza não apenas a motivação para o consumo do conteúdo por parte dos leitores como também a execução de eventos, parcerias e serviços de classificados, que acabam virando fonte de receita importantes para esse tipo de negócio (Goyanes, 2015).

3.6.2. O conteúdo sob o ponto de vista do produto

Duas pesquisas tratam especificamente sobre empresas cujo tópico do conteúdo especializado é fortemente influenciador do WTP (Oster & Morton, 2005; Himma-Kadakas & köuts, 2015). Em ambos, o tema dos sites é o *mercado financeiro* e mostram a forte relação entre a especialização e a disposição a pagar.

Oster e Morton mostram que há disposição a pagar por conteúdo online que oferece material especializado sobre tópicos financeiros e tem informação confiável para que o leitor possa atuar melhor financeiramente e garantir um melhor resultado no retorno de investimentos (retomando aqui a questão do ganho do usuário como o elemento determinante). O *Wall Street Journal* e o *Financial Times* são exemplos elencados e explorados pelo referido estudo.

Esse tipo de conteúdo também mostra uma diferenciação em relação ao conteúdo jornalístico genérico no que diz respeito à unidade de venda. Oster mostra que, enquanto o jornal tende a vender assinaturas digitais, sites com tópicos especializados oferecem produtos únicos com maior potencial de venda, como *ebooks* e acesso restrito

a informações privilegiadas em formato digital, como *dashboards* de acompanhamento de indicadores econômicos.

Além da discussão em torno do assunto *mercado financeiro* no que tange o tipo de conteúdo especializado, também se discute na literatura sobre o WTP a ideia de **diferenciação** de conteúdos. Chamado como “something extra” por Himma-Kadaks e Kõuts (2015), trata-se da exploração do meio digital para que se possa oferecer algo de exclusivo no produto.

4. DISCUSSÃO

Posto isso, e testando as relações entre os elementos e seu potencial de incremento do WTP, faz-se aqui uma proposição esquemática de quando um tópico de conteúdo tende a ter maior ou menor WTP. Essa validação é uma livre interpretação deste estudo e tem como matriz os resultados obtidos em cima dos 19 elementos encontrados e das análises específicas de cada estudo acerca das estruturas hierárquicas desses elementos.

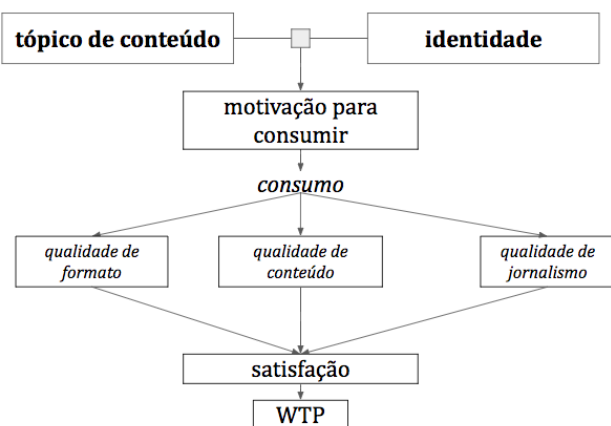
Viu-se aqui que tópicos de conteúdo especializados – e aqui podemos lembrar os exemplos de sites relacionados ao *mercado financeiro* (Oster & Morton, 2005) e ao *jornalismo investigativo* (Gómez & Sandoval-Martín, 2016) – têm como eixo de condução para o WTP a **motivação** para o consumo. O elemento motivação, contudo, pôde ser encontrado, ainda que em menor escala, como elemento de ligação entre o consumidor e o produto.

O termo é uma ideia genérica que representa a lógica de demanda de mercado tanto na área de serviços (onde também se enquadra o consumo de conteúdo) quanto na de manufaturados (Berger *et al.*, 2016). A motivação para se informar decorre, no caso específico do consumo de um produto jornalístico, da necessidade da criação subjetiva do ser humano em construir narrativas que deem sentido

para as suas práticas cotidianas, ajudando-o na tomada de decisões objetivas (como comprar um produto ou viajar a algum lugar recomendado por uma reportagem) ou subjetivas (como a identificação de valores políticos ou sociais por meio do relato de fontes ou ideias trazidas pelos conteúdos) (Marta-Lazo *et al.*, 2016).

Ao se definir que há uma relação entre emissor (conteúdo) e receptor (consumidor), é possível dizer que a interpelação entre ambos se dá quando um **tópico do conteúdo** (do lado do produto) gera uma percepção de **identidade** e uma **motivação pessoal** (do lado do usuário) para consumir. Se, a partir do consumo, o usuário tem uma percepção de qualidade capaz de o **formato** em que o produto é entregue o satisfazer, ou uma percepção de qualidade em relação ao **conteúdo** que é produzido, envolvendo todos os seus elementos subsidiários, e gerando uma maior satisfação ou uma percepção de que o serviço oferecido presta contas sob o ponto de vista do jornalismo, a existência ou o incremento do WTP é mais provável.

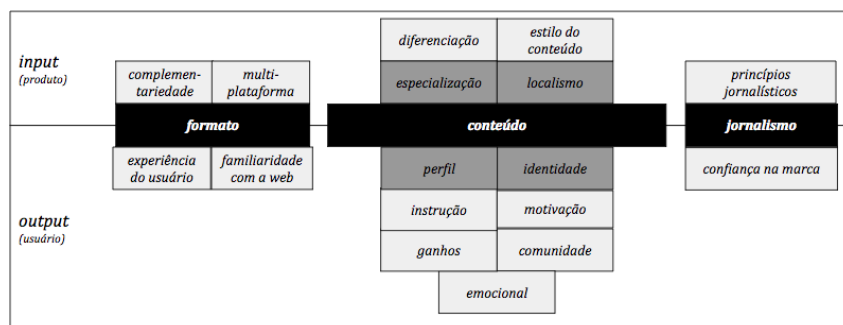
Figura 2 – Proposta de estrutura para avaliação de potencial de WTP



Fonte: autoria própria

Em cima desse esquema, cada uma das três esferas postas, ao serem sujeitas ao crivo da qualidade, podem subdividir os elementos entre *inputs*, que precedem o consumo do conteúdo ou que são relacionados ao produtor, e *outputs*, que são considerados pelo consumidor mais diretamente. O esquema interpretativo, dessa forma, pode ser sofisticado conforme a Figura 4:

Figura 3 – Distribuição dos elementos entre inputs e outputs dentre as esferas



Fonte: autoria própria

No esquema, os elementos *especialização*, *localismo*, *perfil* e *identidade* ganham destaque por gerarem, baseado na pesquisa, um maior grau de motivação para o consumo e, conseqüentemente, um grande peso na disposição para pagar caso o conteúdo consiga incorporar bem esses elementos. É importante pontuar que os elementos de *input* foram os encontrados dentro da delimitação proposta do estudo, ou seja, trazem uma descrição restrita em relação às características do produto. É possível que pesquisas na área de Comunicação tendam a explorar de maneira mais específica os formatos, tópicos de conteúdo e princípios jornalísticos, podendo gerar outras formas de *output* que não aquelas relacionadas diretamente ao WTP em estudos prévios. O objetivo do esquema interpretativo descritos nas Figuras 3 e 4 é, entretanto, modelar a estrutura lógica de construção de WTP dentro da revisão sistemática que foi feita.

A partir disso, considerando que a gama de tópicos de conteúdo é enorme, os formatos são inúmeros e as percepções sobre o que é jornalismo de qualidade é bastante dinâmica, abre-se espaço para que múltiplos testes sejam feitos, avaliando como conteúdos jornalísticos publicados na internet respondem à lógica hierárquica proposta.

CONCLUSÕES

A partir do objetivo e da metodologia estabelecida, foram encontrados 19 elementos na literatura que aparecem como interferentes no WTP por conteúdo jornalístico digital. Eles foram organizados em três esferas: *formato, conteúdo e jornalismo*.

Os relacionados ao formato ratificaram a hipótese de que o ecossistema de distribuição de conteúdo (desde a plataforma até a página de pagamentos) tem peso definitivo na decisão de compra do usuário final.

Viu-se que a especialização *do conteúdo* é uma esfera que engloba um maior número de elementos, e no qual *identidade, perfil, especialização de tópico de conteúdo e localismo* se destacam.

Também foi identificado a presença de princípios jornalísticos tem peso significativo, mas carecem de capacidade de transformar seu valor em WTP. Isso posto, abre-se a possibilidade de novos estudos sobre como esse esquema interpretativo responde empiricamente na disposição dos leitores na disposição por pagar por conteúdo jornalístico digital.

Referências

- Benlian, A. B. (2015). Web Personalization Cues and Their Differential Effects on User Assessments of Website Value. *Journal of Management Information Systems*, 32, 225-260.

- Berger, B., Matt, C., Steininger, D. M., & Hess, T. (2015). It Is Not Just About Competition With “Free”: Differences Between Content Formats in Consumer Preferences and Willingness to Pay. *Journal of Management Information Systems*, 32, 105-128.
- Bertini, M., Wathieu, L., & Iyengar, S. S. (2012). The Discriminating Consumer: Product Proliferation and Willingness to Pay for Quality. *Journal of Marketing Research*, 49, 39-49.
- Biçakcioglu, N., Ögel, I. Y., & Ilter, B. (2017). Brand jealousy and willingness to pay premium: the mediating role of materialism. *Journal of Brand Management*, 24, n. 1, janeiro de 2017, pp. 33-48.
- Bohm, B. (1979) Estimating willingness to pay: Why and how. *Scandinavian Journal of Economics*
- Choi, A. S. (2009). Willingness to pay: how stable are the estimates? *Journal of Cultural Economics*, 33, 301-310.
- Chyi, H. I. (2009). Information surplus and news consumption in the digital age: Impact and implications. *Journalism and citizenship: New agendas*. 91-107.
- Chyi, H. I. (2015). Willingness to Pay for Online News: An Empirical Study on the Viability of the Subscription Model. *Journal of Media Economics*, 18, 131-142.
- Cook, J. E., & Attari, S. Z. (2012). Paying for What Was Free: Lessons from the New York Times Paywall. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*. 15, 12-29.
- Essoussi, L. H., Linton, J. D. (2010). New or recycled products: how much are consumers willing to pay?. *Journal of Consumer Marketing*, 27, 458-468.
- Gómez, E. F. R., & Sandoval-Martín, M. T. (2016). Interest and willingness to pay for investigative reporting: a solution for the crisis of journalism? *Communication & Society*, 29 1-19.
- Goyanes, M. (2015). The Value of Proximity: Examining the Willingness to Pay for Online Local News. *International Journal of Communication*, 9, 1505-1522.
- Goyanes, M. (2016) An Empirical Study of Factors that Influence the Willingness to Pay for Online News, *Journalism Practice*, 12, 65-72.
- Hallinger, J. (2013). Online Journalism: a critical primer. *Pluto Press*, 4, 44-57.
- Himma-Kadakas, M., & Köuts, R. (2015). Who Is Willing to Pay for Online Journalistic Content? *Media and Communication*, 3, 106-115.
- Hofstetter, R, Miller, K, Krohmer, H., & Zhang, Z. J. (2013). How Do Consumer Characteristics Affect the Bias in Measuring Willingness to Pay for Innovative Products? *Journal of Product Innovation Management*, 30, 1042-1053.
- Kammer, A., Boeck, M., Hansen, J. V., & Hauschildt, L. J. H. (2015). The Free-To-Fee Transition: Audiences' Attitudes Toward Paying for online news. *Journal of Media Business Studies*, 12, 107-120.
- Kim, D., & Sugai, P. (2010). Willingness to Pay for Digital Contents in Japan. *Economics Bulletin*, 30, 1745-1752.
- Li, Z., & Cheng, Y. (2014). From Free to fee: exploring the antecedents of consumer intention to switch to paid online content. *Journal of Electronic Commerce Research*, 15, 134-155.

- Marta-Lazo, C., Segura-Anaya, A., & Martínez Oliván, N. (2017). Key variables in willingness to pay for online news content: the professionals' perspective". *Revista Latina de Comunicación Social*, 72, 165-185.
- Mcdowell, W. (2011). The Brand Management Crisis Facing the Business of Journalism. *International Journal on Media Management*, 13, 37-51.
- Oster, S. M., & Morton, F. M. S. Scott. (2005). Behavioral Biases Meet the Market: The Case of Magazine Subscription Prices. *Advances in Economic Analysis & Policy*, 5, 212-234.
- Piscina, R. R, Zabalondo, B., Aiestaran, A., & Aguirre, A. (2016) The Future of Journalism – Who to Believe?. *Journalism Practice*, 10, 71-92.
- Punj, G (2013). The relationship between consumer characteristics and willingness to pay for general online content: Implications for content providers considering subscription-based business models. *Marketing Letters*, 26, 175-186.
- Reutterer, T., Breidert, C., & Hahsler, M. (2006). A Review of Methods for Measuring Willingness-to-Pay. *Innovative Marketing*, 2, 232-234.
- Saavedra, J. L.; & González, A. K. (2015). WTP consumer's key factors for local and regional newspaper print subscription plans. *Journal of Retailing and Consumer Services*, 27, 164-169.
- Steinbock, D. (2000). Building Dynamic Capabilities: The Wall Street Journal Interactive Edition: A Successful Online Subscription Model (1993-2000). *International Journal on Media Management*, 2, 178-194.
- Tarkiainen, A., Arminen, H., & Kuivalainen, O. (2014) Online content: who is willing to pay and for what?. *Int. J. Business Information Systems*, 17, 283-305.
- Vock, M., Van Dolen, W., & Ruyter, K. (2013) Understanding Willingness to Pay for Social Network Sites. *Journal of Service Research*, 16, 311-325.
- Yang, L., Ha, L., Wang, F., & Abuljadail, M (2015). Who Pays for Online Content? A Media Dependency Perspective Comparing Young and Older People. *International Journal on Media Management*, 17, 277-294.
- Yip, N. K.T. (2012). Making qualitative decisions from quantitative cues: Understanding the customers' willingness to pay. *Journal of Revenue and Pricing Management*, 11, 562-566.

**UMA (RE)ENGENHARIA DO CONSENSO:
O JORNAL NACIONAL E A COBERTURA DAS
'JORNADAS DE JUNHO' DE 2013 NO BRASIL
A RE-ENGINEERING OF CONSENSUS:
THE *JORNAL NACIONAL* AND THE NEWS
COVERAGE OF THE 'JOURNEYS OF JUNE'
OF 2013 IN BRAZIL**

Keila C. G. Rosa¹

keila.rosa@student.fl.uc.pt

Universidade de Coimbra, Faculdade de Letras

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5629-7304?lang=pt>

Resumo: A história da imprensa é constituída por um desafio ininterrupto de trabalhar por meio de uma engenharia do consenso no espaço público. E não por acaso, o modelo negócio de Notícias se tornou uma importante instituição social como definida por Lippmann em 1920. Atualmente a sociedade se encontra cada vez mais 'mediada' e 'midiatizada'. Com o engendramento de novas tecnologias da informação e comunicação alguns acontecimentos parecem irromper com força capaz de redemocratizar o espaço público, promovendo, assim, uma tensão na fabricação de consensos. A fim de trazer um contributo para este debate, esta investigação procurou identificar rupturas na estrutura da programação da imprensa televisiva brasileira veiculada em junho de 2013 – período em que ocorreram várias manifestações no país, articulada em torno da seguinte pergunta: em que medida acontecimentos populares são capazes de promover um contra-agendamento na imprensa *mainstream*? A metodologia aplicada utiliza argumentos do modelo de análise de conteúdo propostos por Bardin (2002). As edições do Jornal Nacional (TV Globo) de 6 a 20 de junho de 2013 formam o corpus de análise.

¹ Doutoranda em Ciências da Comunicação na Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra (FLUC). Mestre em Comunicação e Sociedade – Universidade de Brasília (UnB).

Palavras-chave: Jornalismo; opinião pública; Jornal Nacional; imprensa

Abstract: The history of the press is an uninterrupted challenge of working through consensus engineering in public space. And not by chance, the business model of News became an important social institution as defined by Lippmann in 1920. Today society is increasingly ‘mediated’ and ‘mediatized’. With the development of new information and communication technologies, some events seem to erupt with force capable of redemocratizing the public space, thus promoting a tension in the fabrication of consensus. In order to make a contribution to this debate, this research sought to identify ruptures in the structure of Brazilian television press programming published in June 2013 – a period in which several demonstrations took place in the country, articulated around the following question: to what extent popular events are able to promote a reverse-agenda in the mainstream press? The applied methodology uses arguments from the content analysis model proposed by Bardin (2002). The editions of Jornal Nacional (TV Globo) from June 6 to 20, 2013 form the corpus of analysis.

Keywords: Journalism; public opinion; Jornal Nacional; press

REALIDADE MEDIADA E MEDIATEZADA

“a vida é um mundo, e a vida vista dos jornais é outra.”

Gilbert Chesterton

O fato de o mundo ser hoje cada vez mais ‘mediado’² e ‘mediatezado’³ parece promover transformações significativas nos processos

² A expressão ‘mediado’ é utilizada aqui em seu caráter mais genérico em que corresponde “a um processo em que um elemento é intercalado entre sujeitos e ou ações diversas, organizando as relações entre estes” (Braga, 2012, p. 32)

³ Ao falar de um mundo mais ‘mediatezado’ estamos nos referindo às ações comunicativas alargadas, dada a participação de uma parcela representativa da população na produção, consumo, dosagem e redirecionamento das informações que implicam

de construção do senso comum. O cenário midiático atual é, evidentemente, efeito de longas e complexas variações na forma de acesso ao mundo que poderemos situar, desde logo, na invenção de Gutenberg, que alterou o rumo da história das sociedades ao permitir alargar de maneira surpreendente o processo de reprodução das informações. Com efeito, o aprimoramento desta invenção fomentou novas formas de disseminação do conhecimento e das informações, implicando, sobretudo, novas relações sociais, como o vínculo entre mídia (produção) e sociedade (consumo). Nesta perspectiva, sabe-se bem que a maneira como se vê e/ou percebe o mundo altera-se na medida em que a realidade apresenta-se num sucessivo movimento de ‘mediatização’ (Correia, 2009; Lippmann, 2010). Simplificando, nas palavras de Thompson (2014, p. 265) trata-se de um “conhecimento não local”, isto é, uma realidade em que os indivíduos têm acesso às informações sobre ela sem precisar estar no local. Por exemplo, podemos conhecer a Rússia sem aí nos deslocarmos, apenas por meio de livros, cinemas e ou ainda por meio da imprensa. Em outras palavras, o retrato de um acontecimento real é capturado por um elemento externo (indivíduo, instituição, etc.) e este, com o intermédio de aparatos da comunicação, partilha esta “fotografia” com a sociedade, que por sua vez, passa, então, a ter acesso e ‘conhecimento’⁴ daquilo que foi produzido e mediado. Neste caso, há uma caracterização da realidade a partir de um ponto de vista específico, o que, por sua vez, não consiste em dizer que é o único, podendo ainda ser alterada a cada mediação realizada.

Ao longo dos anos, fatores como o desenvolvimento de grandes economias mundiais, o crescente investimento em tecnologias da comunicação e informação (TIC), em paralelo à urbanização e à

na troca das formas simbólicas capazes de influenciar na a nossa compreensão de mundo, espaço antes reservado às instituições da indústria cultural. (Braga, 2012; Thompson, 2011, 2014)

⁴ ‘Conhecimento’ no sentido de ter ‘familiaridade com’.

abertura do comércio global, permitiram à imprensa transformar-se em um grande negócio – no sentido empresarial e mercadológico do termo, mas também a constituir-se numa importante instituição social, quando se trata da construção da realidade e da formação da opinião pública (Luhmann, 2009). Trata-se, pois, de um mercado em que a notícia é o seu principal produto. Neste mercado, a notícia, conforme descrita por Park na década de 1940 (2009, p. 46), deve ser entendida como algo que faz as pessoas falarem e que tende a possuir o caráter de um documento público, geralmente limitada de um modo característico a eventos e que causam “mudanças súbitas e decisivas”. Além disso, ainda na visão de Park (2009, p. 49), podemos considerar que “a função da notícia é orientar o homem e a sociedade no mundo real”, dando, assim um valor significativo às notícias como forma de conhecimento.

Seja como for o cenário e os meios pelos quais, hoje, acessamos às notícias e obtemos o conhecimento, todavia, vem se alterando (Patterson, 2003). Já neste século XXI assistimos a um forte progresso tecnológico nas sociedades que produziu diferentes suportes de transmissão da informação com a chegada da internet, provocando não apenas um alargamento das audiências das notícias, mas também possibilitando a maximização dos lucros das empresas de comunicação e atribuindo assim à notícia um valor de ‘escala’ de mercado.

ENGENHARIA E (RE)ENGENHARIA DO CONSENSO

Sediada nas grandes empresas privadas e com importante poder/capital social, a imprensa consolidou-se, ao longo dos últimos séculos, como importante agente produtor da realidade social (Brandão, 2002; Thompson, 2014). Nessa condição, concordamos com que “a relação entre as instituições noticiosas e a sociedade revela uma estrutura imanente aos enunciados jornalísticos que mantém uma

certa relação com o senso comum e que ajuda a orientar os consumidores na sua relação com o mundo” (Correia, 2009, p. 172). Essa orientação, de que fala Correia, já era entendida, em na década de 1920 por Dewey (2004), como um elemento indispensável para a criação de uma opinião pública assente na ideia de uma Grande Comunidade. Já em Lippmann (1922), a imprensa não podia produzir mais do que uma orientação para o senso comum estereotipado, resultando numa opinião pública que poderia ser facilmente manipulada. Na verdade, como lembra Sue Curry Jansen (2013), Walter Lippmann era muito crítico dos agentes governamentais e da publicidade corporativa como propagandistas e censores, mas isso não impediu que Edward Bernays (1955) enganosamente alegasse que Lippmann forneceu a teoria e que ele forneceu a prática das Relações Públicas, olhando para a imprensa como algo que poderia produzir uma **engenharia do consenso**. O intuito da imprensa, neste caso, seria manter-se no quadro social como uma instituição relevante na construção da opinião pública e os agentes de relações públicas deveriam precisamente engendar o consenso através dela. Numa perspectiva muito crítica do papel da imprensa norte-americana, anos mais tarde Edward Herman e Noam Chomsky (1988) falariam também de um “fabrico do consenso” produzido por esta mesma imprensa.

Embora com sentidos muito distintos e até opostos nestes autores, é precisamente esta ideia de que a imprensa engendra um consenso manipulável que nos interessa explorar aqui, atendendo, sobretudo, às atuais transformações do espaço público e, portanto da opinião pública.

Com efeito, se Lippmann, Bernays e até mesmo Herman e Chomsky se referiam à construção da Opinião Pública a partir da imprensa, hoje encontramos muitas outras fontes possíveis de formação da opinião pública nos ambientes on-line – espaços onde pessoas comuns publicam informações de qualquer natureza sejam de ordem política, social, ecológica, ideológica, particular, etc. Isso

é possível, dentre outros fatores, devido às facilidades encontradas nos aparelhos multifuncionais da comunicação de baixo custo, auto didáticos, que possibilita o compartilhamento de textos e arquivos em tempo real (ao vivo), sem muitas restrições técnicas ou operacionais. Desta forma, de *blogs* pessoais às páginas dos maiores jornais do país, notícias são produzidas e acessadas pela internet praticamente sem barreiras (Keen, 2007). Esses novos espaços virtuais provocam uma desterritorialização da notícia tradicionalmente produzida pelos telejornais, jornais, revistas e rádios, de instituições amplamente conceituadas no papel (restrito) de mediador dos fatos do mundo (imprensa *mainstream*). Em suma, a internet constituiu-se, hoje, num espaço onde a sociedade tem conhecimento dos fatos de qualquer lugar, a qualquer momento, e numa esfera, sobretudo portátil e móvel (Castells, 2015; Castells, Cheta, & Cardoso, 2009).

Apesar disso, como tem sido amplamente demonstrado, assumimos que as notícias produzidas pelo jornalismo continuam a desempenhar um papel significativo na constituição da opinião pública – por exemplo, ao projetar na esfera pública uma pauta nos moldes da Teoria da Agenda de McCombs (2009; 2014)⁵. O que não poderá ser deixado de ter em conta, no entanto, é também que, hoje, o engendramento de novas ferramentas tecnológicas da informação e comunicação acessíveis ao grande público, alguns acontecimentos irrompem como uma possível força capaz de moldar o discurso que forma a opinião pública podendo mesmo, desta forma, produzir um ‘contra agendamento’ frente à mídia *mainstream* (Cervi & Barretta, 2014). Decorrente deste movimento que se pode contrapor fortemente ao discurso da imprensa, surge o que denominamos aqui de **re-engenharia do consenso**, ou seja, uma nova ação, ou uma

⁵ McCombs (2009) explica em sua obra “A Teoria da Agenda: a mídia e a opinião pública” a atuação da imprensa (*mainstream*) ao promover e/ou estabelecer na esfera pública determinados assuntos transformados em temas amplamente discutidos pelas suas audiências, resultando na formação de uma opinião pública.

reação da imprensa no sentido de manter como suas, as audiências já alcançadas, através do discurso, marcadamente por determinadas técnicas de linguagem, diante daquilo que parecia estar consolidado.

A fim de contribuir para este debate, partimos do pressuposto de que manifestações populares, articuladas fortemente com o auxílio de modernos instrumentos tecnológicos, sobretudo, com as redes sociais digitais, aparecem como forças capazes de provocar, na esfera pública, o contra agendamento frente à grande imprensa, de forma a compeli-la a alterar a sua intencionada programação. Para tanto, este trabalho se debruça sobre o tema a partir da seguinte questão: **em que medida eventos/acontecimentos sociais populares são capazes de promover um contra-agendamento na imprensa *mainstream*?** Portanto, para dar conta desta interrogação, escolhemos como objeto empírico a cobertura noticiosa produzida pelo Jornal Nacional (JN), telejornal da TV Globo/Brasil que apresentou índices de maior audiência quando das grandes manifestações que ocorreram em junho de 2013 no Brasil.

A escolha deste caso surge no âmbito de uma investigação maior sobre o protagonismo discursivo do Movimento Passe Livre – SP (MPL-SP)⁶ e do Jornal Nacional nas manifestações de junho de 2013. Na ocasião a pesquisa empírica demonstrou uma ruptura no padrão da estrutura do telejornal JN, no entanto, a preocupação que guiava aquela investigação era outra. Por outro lado, as inquietações sobre a descontinuação das regras de programação do telejornal se intensificavam nas literaturas sobre a temática.

Para ilustrar, a socióloga Maria da Glória Gohn (2014) em seu livro “Manifestações de Junho de 2013 no Brasil e Praças dos

⁶ O Movimento Passe Livre – SP, formado em sua maioria por estudantes, foi o responsável pela mobilização das manifestações que aconteceram, principalmente, na capital paulista. Para saber mais sobre a atuação do movimento nas manifestações de junho de 2013 no Brasil ver Ermínia Maricato et. al. (2013) “Cidades Rebeldes”, São Paulo: Boitempo: Carta Maior e Pablo Ortellado (2013). et. al. Vinte Centavos: a luta contra o aumento. São Paulo: Veneta.

Indignados no Mundo”, em um esforço de compreensão das manifestações, aponta, dentre outros fatores, para uma mudança de tom na cobertura midiática. Neste caso, inferimos da análise de Gohn (2014) que a imprensa *mainstream*, dotada da autoridade de narradora e mediadora dos acontecimentos, descreveu os eventos primeiramente de forma a criminaliza-los, em seguida tentou apoiá-los e ao final preferiu adotar a postura da neutralidade, configurando, assim, em uma atitude de transmutação de ‘mood’⁷ por parte do emissor da mensagem.

Outro apontamento que nos chamou a atenção foi elaborado pelo professor Fausto Neto (2015). O autor põe em perspectiva a atuação do telejornal JN “ao excluírem da cobertura noticiosa a presença discursiva dos atores sociais enquanto seu co-enunciador” e ressalta o movimento ‘equilibrista’ do programa jornalístico para dar conta da cobertura dos eventos (Fausto Neto, 2015, p. 8). Neste caso, a análise do autor aponta para “(...) a própria confissão televisiva em não se sentir equipada para gerar a cobertura de eventos que são tecidos para além de suas rotinas e metodologias”, fato demonstrado a partir do “desinstalar do acontecimento-programado” (Fausto Neto, 2015, p. 12;19). Quer dizer, houve o reconhecimento, por parte do JN, da necessidade repentina, não programada, não preparada, de uma alteração na programação.

TV: UM SISTEMA SOCIAL

A imprensa ampliou muito a sua área de alcance com a chegada da televisão. Hoje, a televisão é o canal de comunicação por onde a maioria das pessoas tem acesso aos acontecimentos locais, regionais, nacionais e do mundo. Embora as redes sociais tenham um impacto

⁷ Estado de espírito

incontrolável, nosso objeto de análise é a TV. Assim, procuramos traçar se forma sumária o aparecimento da televisão e de um novo tipo de noticiário, o telejornal.

O aparelho de TV foi uma invenção patenteada em 1938, nos Estados Unidos, pela empresa RCA, como televisão econômica. No entanto, a sua comercialização se deu apenas após a Segunda Guerra Mundial. Por volta dos anos 1950, principalmente nos Estados Unidos e na Europa, o produto começou a ser disseminado entre as populações medianas. Antes disso, possuir um aparelho de televisão era símbolo de status (DeFleur & Ball-Rokeach, 2010). Já na época, a novidade era anunciada como um veículo mais eficiente que o rádio para vender produtos. Como efeito da sua idealização na sociedade experimentou-se, para além da publicidade ampliada, a transformação na forma de transmissão, produção e consumo da notícia.

A televisão como novo meio de comunicação de massa resultou principalmente da cobertura abrangente, alcançando em pouco tempo quase a totalidade da população. Os dados sobre como o meio se propagava já eram sinais de sua importância, não apenas econômica, mas, sobretudo, como um **sistema social**, concebida com um princípio democrático moderno ao incluir 'a maioria' na esfera pública. Mais tarde passou a influenciar a política, a cultura e os modos de socialização, marcadamente, nos locais onde se estabelecia como principal meio de comunicação (Brandão, 2002; João Pissarra Esteves, 2009). Sobre o cenário, Barbier e Bertho-Lavenir (2007, p. 287) descrevem:

[...] entre 1950 y 1960 la televisión se convierte en un medio de masas en los Estados Unidos. En 1950, se cuentan tres millones de televisores; en 1961, 57 millones. Es, también, un negocio rentable; el beneficio neto de una red como la CBS se duplica en cinco años, pasando de 25 millones de dólares en 1959 a 49 en 1964. Esta televisión 'para el gran público' no se dirige, durante

sus primeros veinte años de existencia, a públicos precisos e identificados, sino que busca la máxima audiencia, por razones que hacen a sus equilibrios económicos, y sobre su financiamiento por la publicidad de productos de gran difusión. En este sentido, las relaciones de los responsables de los programas con sus audiencias no son simples. No se trata para ellos de seguir ciegamente los sondeos sino de mantener una relación compleja con un público que se trata a la vez de conocer, de seducir, de convencer, y de seguir.

Bourdieu (1997) tece suas impressões sobre a televisão por outra perspectiva. Para este o autor a televisão, para além de instrumento que possibilitaria atingir o mundo, teria outras implicações. Esse atingir o mundo na visão do estudioso, não seria livre. Bourdieu explica afirmando que ela tem 'forma' e é rígida do ponto de vista da produção do conteúdo. O autor sugere que a essa 'forma' obedece, para além dos pressupostos da tecnologia, outras questões que envolvem interesses mercadológicos por se tratar de uma empresa, e ainda, e não menos importante, atende a uma visão ideológica impressa nas mensagens emitidas pela corporação. Por exemplo, de acordo com a ideia do autor, em um cenário de um programa televisivo, mesmo quando atores sociais, com interesses opostos, colocados frente a frente, aspectos como a prática de fazer a seleção prévia das questões que serão tratadas ao longo do programa; o modelo discursivo aplicado que passa pela escolha dos adjetivos e substantivos; o tempo concedido para cada uma das partes; o horário de exposição, dentre outros fatores, podem ser vistos como indicativos de que vozes discordantes podem ser diminuídas ou mesmo silenciadas no espaço da televisão, legitimados pela forma de fazer notícia (que segue a lógica de mercado). Além disso, para Bourdieu (1997, p. 19)

[...] o acesso à televisão tem como contrapartida uma formidável censura, uma perda de autonomia ligada, entre outras coisas, ao fato de que o assunto é imposto, de que as condições da comunicação são impostas e, sobretudo, de que a limitação do tempo impõe ao discurso restrições tais que é pouco provável que alguma coisa possa ser dita.

O CENÁRIO MUDIÁTICO MUNDIAL E O BRASILEIRO

O mercado da mídia no mundo tem predominantemente um caráter oligopólico (Castells *et al.*, 2009). A título de ilustração, destacamos alguns casos tais como, o grupo Televisa, no México, que concentra 70% do mercado publicitário. O restante do *share* mexicano fica com a TV Azteca; Na Europa Ocidental, Silvio Berlusconi é o proprietário da Mediaset, um conglomerado de mídia, que juntamente com a RAI (a empresa de TV estatal italiana) forma um duopólio de mídia na Itália; O governo russo é o maior controlador da mídia do país; Nos Estados Unidos, a família Cox controla um dos maiores grupos de mídia do país, chamado Cox Enterprises, fundado em 1898. Esta empresa é responsável pela operação de 14 emissoras de televisão, um canal a cabo local, mais de 60 estações de rádio, cinco jornais diários, além de mais de 80 sites digitais⁸; Já no sudeste asiático, o homem mais rico da Malásia é um empresário da mídia, Tiong Hiew King. Ele controla cinco jornais diários e 30 revistas nas comunidades de língua chinesa na Malásia, Hong Kong, Estados Unidos e Canadá⁹.

⁸ Informações disponíveis em [/www.coxenterprises.com](http://www.coxenterprises.com) [15/06/2018]

⁹ GGN. O jornal de todo os brasis. Os principais donos de empresas de mídia espalhadas pelo mundo. Disponível em: <http://jornalggm.com.br/noticia/osprincipais-donos-de-empresas-de-midia-espalhadas-pelo-mundo>. Acesso em: 28 out. 2015.

No Brasil, a televisão chegou aos anos 1950 pelas mãos de um grande empresário, Assis Chateaubriand, também proprietário de um importante conglomerado de mídia, com jornais, televisão e rádios, conhecido à época por Diários e Emissoras Associados. Chateaubriand foi responsável pela primeira estação de televisão no Brasil, a TV Tupi, inaugurada no dia 18 de setembro de 1950 (Morais, 2015). Ele se referia à televisão como “instrumento mágico”. Atualmente o sinal da televisão alcança mais 99% dos lares brasileiros¹⁰. Todavia, os principais canais televisivos (TV aberta) se concentram em apenas quatro empresas privadas de domínio familiar. Juntas, elas detêm o domínio de mais de 60% do mercado de TV aberta, sendo as três maiores a Rede Globo, com 38,7% do mercado, a Rede Record com 16,2% e o SBT com 13,4% da fatia de mercado¹¹. A Rede Globo, além de ser líder de audiência no país, está também entre as vinte maiores empresas de mídia do mundo¹².

Sobre os hábitos de consumo de mídia dos brasileiros, uma pesquisa realizada em 2016 pelo Governo Federal revela que 63% das pessoas buscam a televisão como fonte de informação, sendo que destes, 26% assistem TV entre uma e 2 horas por dia da semana. Nesta mesma pesquisa os dados demonstram que 56% das pessoas que assistem TV preferem a TV Globo como primeira opção de emissora. Da mesma forma, quando questionados sobre a confiança nas notícias transmitidas pela TV, 54% dos entrevistados disseram confiar sempre ou muitas vezes, 38% confiam poucas vezes e 8% nunca

¹⁰ Dado divulgado pela Direção Geral de Negócios da Emissora TV Globo. Disponível em www.negocios.redeglobo.com.br. [04/11/2014].

¹¹ Informações publicadas por GGN. O jornal de todo os brasis. Os principais donos de empresas de mídia espalhadas pelo mundo. Disponível em: <http://jornalggm.com.br/noticia/os-principais-donos-de-empresas-de-midia-espalhadas-pelo-mundo>. Acesso em: 28 out. 2015.

¹² A Rede Globo, também conhecida como Organizações Globo, detém o 17º lugar no *ranking* mundial das empresas de mídia. Os dados são de 2015. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/mercado/2015/05/1629787-google-lidera-ranking-de-30-maiores-empresas-de-midia-do-mundo.shtml>. [28/10/2015].

confiam¹³. Com relação ao espaço virtual, o cenário Brasil apresenta dados relevantes. De acordo com a pesquisa da WeAreSocial realizada em parceria com Hootsuite, 66% da população brasileira tem acesso direto à internet. O levantamento sobre o acesso do último ano de 2016 para 2017 aponta para o crescimento de 16%, frente a 10% do crescimento global. Quanto às redes sociais digitais, a pesquisa indica que 58% dos brasileiros são usuários destas plataformas. O Facebook, neste universo, corresponde a principal plataforma com 66% dos adeptos, número que corresponde a 122 milhões de pessoas¹⁴ e coloca o Brasil em terceiro lugar no ranking global dos países com maior número de cadastros nesta rede.

TELEJORNAL E SUAS ORIGENS

O telejornalismo, em sua origem, corresponde a uma modalidade do jornalismo adaptado para a televisão¹⁵, paralelamente telejornal trata-se de um “gênero televisivo em si” (Brandão, 2002). O formato inicial do telejornalismo foi baseado em técnicas oriunda do jornal impresso, somado a outros métodos já utilizados, por exemplo, no rádio e também do cinema, inovando as formas de linguagem com a utilização de artifícios de som e imagem (DeFleur & Ball-Rokeach, 2010). Hoje com plena autonomia e tecnologia específica, os telejornais contam com uma estrutura elaborada especificamente para esta modalidade de programa televisivo (Brandão, 2002). Neste sentido, as impressões causadas na sociedade desde a inauguração do telejornalismo são surpreendentes. Muito disso,

¹³ Informações divulgadas no relatório da Pesquisa Brasileira de Mídia – 2016, realizada pela Secretaria de Comunicação da Presidência da República.

¹⁴ Dados de 2017 disponíveis no sitio <https://wearesocial.com/> [25/05/2018].

¹⁵ Utilizaremos o termo **televisão** para falar sobre o meio de comunicação e o termo TV para nos referir ao aparelho.

em virtude da experiência inédita da ‘presença ocular’ e imediata diante dos acontecimentos noticiados, possibilitada pela transmissão das imagens em movimento, ao vivo e em rede para várias cidades.

A ANÁLISE EMPÍRICA

Identificar a formação de consenso na arena pública revela-se uma tarefa árdua, longa e requer grande investimento. A proposta aqui consiste em algo menos ambicioso, sem deixar de ser pertinente na retratação da formação do senso comum e de uma opinião pública. Esta investigação, pois, trata-se de um levantamento de dados considerados relevantes para analisar as inferências a respeito da produção de consensos na esfera pública através de uma engenharia discursiva e em resposta à questão **em que medida acontecimentos populares são capazes de promover um contra-agendamento na imprensa mainstream?**

A abordagem metodológica escolhida buscou fundamentos na análise de conteúdo proposta por Bardin (2002). Nesta fase o desenvolvimento da análise passou pelos seguintes processos (Bardin, 2002, p. 102): a) leitura exploratória das notícias acerca do tema; b) seleção do conteúdo a ser analisado; c) síntese e seleção dos resultados; d) inferências e e) interpretação dos dados. Assim, as edições de 6 à 20 de junho de 2013 do Jornal Nacional (Tv Globo) formaram o nosso *corpus* de análise. Logo, com este procedimento, procuramos testar nossa hipótese de que novos movimentos contra hegemônicos articulados por meio das redes sociais on-line são capazes de promover conflitos nas relações de poder entre mídia e sociedade.

No tocante às edições do Jornal Nacional, da TV Globo, os dados trabalhados foram extraídos do sítio do programa na internet ende-

reçado no canal Globo Play¹⁶. Nesse canal estão disponíveis, sem restrições de acesso ou necessidade de cadastro, as edições veiculadas pelo Jornal Nacional. Outro canal utilizado como fonte de informação foi o site de rede social Facebook, donde foram extraídos, por meio do *Netvizz* 4.15¹⁷, informações da página do JN e do Movimento Passe Livre – SP.

RESULTADOS QUANTITATIVOS E QUALITATIVOS

Primeiramente fizemos um levantamento de todas as reportagens que foram ao ar nas edições do JN entre os dias 6 e 21 de junho de 2013. Com vista a clarificar os dados utilizados nesta investigação organizamos um quadro (1) demonstrativo apontando de que maneira os elementos extraídos se apresentavam na fonte pesquisada. Cada item foi, por nós, identificado conforme a numeração que se segue: 1) vídeo (notícia | inserção); 2) tempo (duração); 3 *lead* e 4 *sublead*. Os elementos identificados servirão de guia para compreender os dados apresentados na sequência.

¹⁶ O Globo Play é uma plataforma digital que contém os vídeos dos programas produzidos e exibidos na TV Globo. O acesso pode ser feito por via aplicativo para *smartphones*, *tablets* e *smart TVs*.

¹⁷ Para saber mais sobre esta ferramenta ver Rieder, B. (2013). Studying Facebook via Data Extraction: The Netvizz Application.

Quadro 1 – Demonstrativo dos elementos extraídos para análise



Pontos assinalados em vermelho correspondem ao conteúdo analisado.

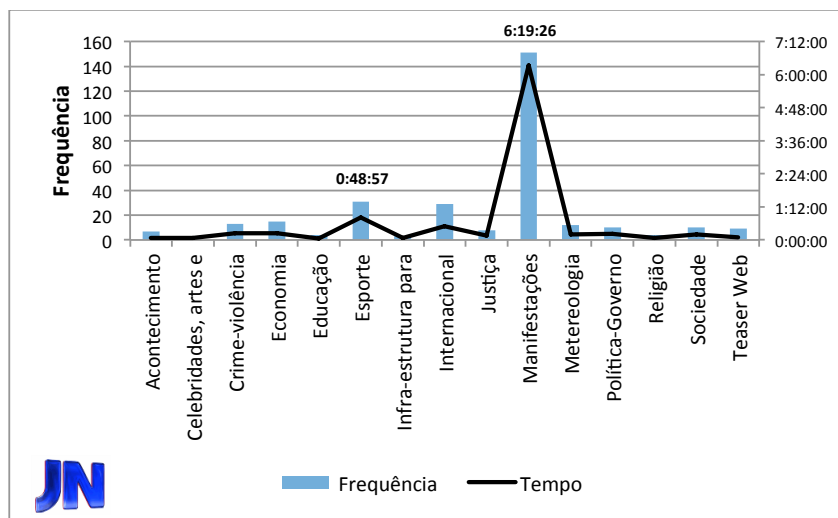
Fonte: Globo Play (2017)

O primeiro levantamento nos proporcionou quantificar o nosso *corpus* de análise: 309 vídeos com duração total de 09 horas 22 minutos e 36 segundos (tempo de TV). Desta forma, extraímos todos os textos que compunham o *lead*¹⁸ e o *sublead*, pois estes serviram como indicadores para categorizar em temáticas das notícias veiculadas pelo JN no período selecionado. A partir do conteúdo coletado criamos quinze categorias temáticas: acontecimento fático; celebridades, artes e entretenimento; crime-violência; economia; educação; esporte; infraestrutura para copa; internacional; justiça; manifestações (jornadas de junho especificamente); meteorologia; política-governo; religião; sociedade e *teaser web* (chamada para o

¹⁸ O *lead* da notícia tem como padrão informar: quem, o que, onde e quando (Weaver, 1999), característica o que nos permite identificar o seu conteúdo temático sem precisar assistir ao vídeo.

noticiário dirigida ao internauta). Essa categorização nos permitiu verificar os temas e a sua distribuição por tempo (duração) dentro da programação do JN. Além de contabilizar o tempo de cada vídeo, relacionou-se aqui a frequência do tema, ou seja, o número de vezes em que foi apresentado (Gráfico 1).

Gráfico 1 – Tema x frequência x tempo das notícias no JN – 6 a 21 de junho de 2013



Fonte: elaboração própria com base nos dados disponíveis na Globoplay.com

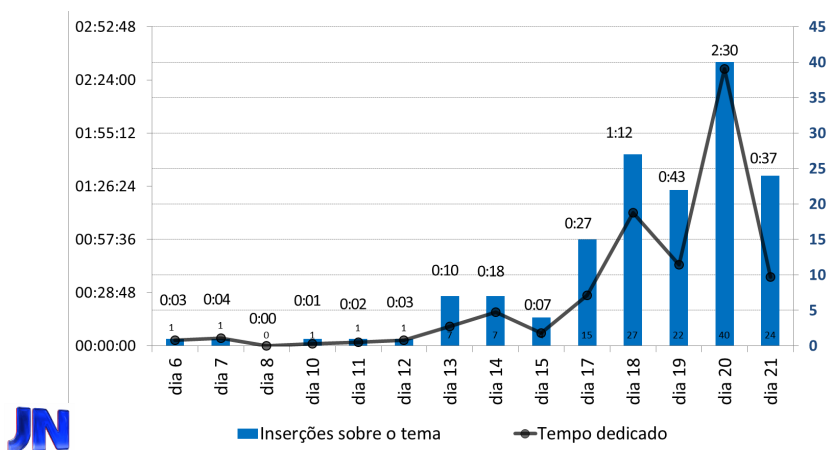
Neste caso os números indicam que as manifestações receberam grande atenção, pois o tema aparece com 6h19m26s dedicados à sua cobertura noticiosa, em outras palavras, 69,0% do tempo da transmissão¹⁹, considerando todo o período (6 a 21 de junho). Identificamos ainda outra temática que recebeu atenção acima da média dos demais, o esporte. A este tema, esporte, foi dedicado 48m57s. Cabe mencionar que dentro das 14 edições do JN, veiculadas entre os dias seis e 21 de junho de 2013, 151 vídeos foram

¹⁹ Para este resultado percentual foram computados os *teaser web* que faziam referência a temática.

relacionados às Jornadas de Junho, 31 referia-se a esporte e 29 aos assuntos internacionais. Diante dos números é notória a importância não apenas de cada uma das temáticas, uma vez que no telejornalismo a duração de cada matéria determina a sua importância/valor (enquanto acontecimento selecionado pela instituição como sendo de interesse público), mas também as diferentes óticas em que uma matéria é trabalhada dentro do telejornal.

Um olhar mais detalhado, no entanto, revela que Gohn (2014) estava correta ao dividir a cobertura da noticiosa das Jornadas de Junho em três períodos. Os dados extraídos permitiram verificar que no período I (6 a 11/06/2013) ocorreram 4 inserções, no período II (12 a 19/06/2013) o número de inserções saltou para 83 e no Período III (20 e 21/06/2013), registaram-se 64 inserções, como demonstra os dados no gráfico 2.

Gráfico 2 – Frequência x tempo das notícias sobre as manifestações no JN – 6 a 21 de junho de 2013



Fonte: elaboração própria com base nos dados disponíveis na Globoplay.com

As notícias sobre as manifestações cresceram espantosamente na pauta do jornal no intervalo de quinze dias. No dia 20 de junho

a cobertura foi ao vivo e as manifestações ganharam uma edição exclusiva e longa, com 2h30m de duração. Neste dia o JN iniciou sua edição mais cedo, por volta das 17h50, após já várias entradas ao vivo no meio da programação normal da emissora. Com a narração de Patrícia Poeta, apresentadora do JN, ao vivo, anuncia “a partir de agora a Rede Globo vai interromper a programação normal para acompanhar as manifestações de hoje nas cidades brasileira” (JN, Edição do dia 20 de junho de 2013), abdicando, sobretudo, da transmissão dos eventos da Copa das Confederações programados anteriormente.

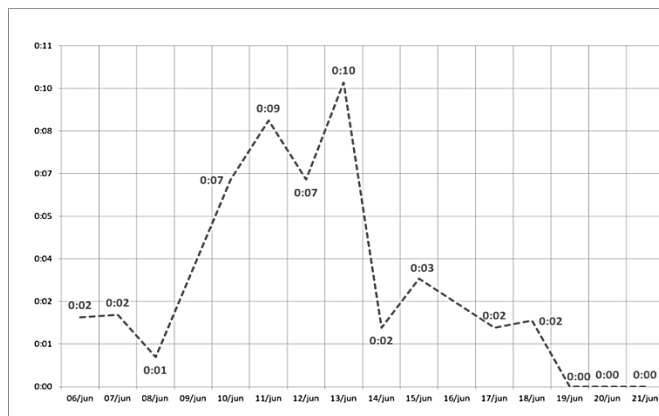
Ao explorar o segundo tema de maior dedicação na grade do JN, ou seja, o esporte, o que inclui em grande parte os eventos sobre a Copa das Confederações, nota-se claramente uma redução deste tema na pauta, a ponto de sucumbir entre nos dias 19, 20 e 21 de junho. O evento esportivo em tela, com repercussão internacional, teve início em 15 de junho, quando a seleção brasileira de futebol estreou, e teve seu último jogo no dia 30 do mesmo mês. A programação, no entanto, sofreu alterações. A tabela 1 apresenta as datas dos jogos que ocorreram durante o período de manifestações. Ao cruzamos as datas dos jogos e os temas abordados pelo JN em sua programação é possível perceber o corte das notícias sobre o esporte na sua grade.

A TV Globo foi uma das emissoras de televisão do país autorizada a transmitir os jogos da Copa das Confederações. Durante a programação o JN anunciou que havia realizado um investimento elevado para a cobertura dos eventos em torno do campeonato, visando atrair telespectadores, com foco na qualidade das reportagens e da transmissão dos jogos. Esta informação foi divulgada em uma matéria²⁰ veiculada no JN no dia 10 de junho. Na ocasião a emis-

²⁰ Para avaliar os investimentos da TV Globo na Copa das Confederações, ver a reportagem do Jornal Nacional que mostra os preparativos da emissora para

sora informou sobre o deslocamento de equipes, a adesão de novos equipamentos e investimentos em tecnologia, a fim de melhorar a cobertura do evento pela emissora. Somado a esse quadro inferimos do modelo de negócio que há por trás deste investimento, verbas provenientes de cotas de patrocínio de empresas interessadas no retorno em publicidade. Desse modo, admitimos aqui que a TV Globo e o Jornal Nacional aumentaram a relevância do ‘esporte’ dentro da programação, para, assim, atrair o interesse do seu público pela temática. Fato demonstrado no Gráfico 3, donde é exposto o tempo dedicado ao tema no JN.

Gráfico 3 – Tempo dedicado ao esporte na programação do JN



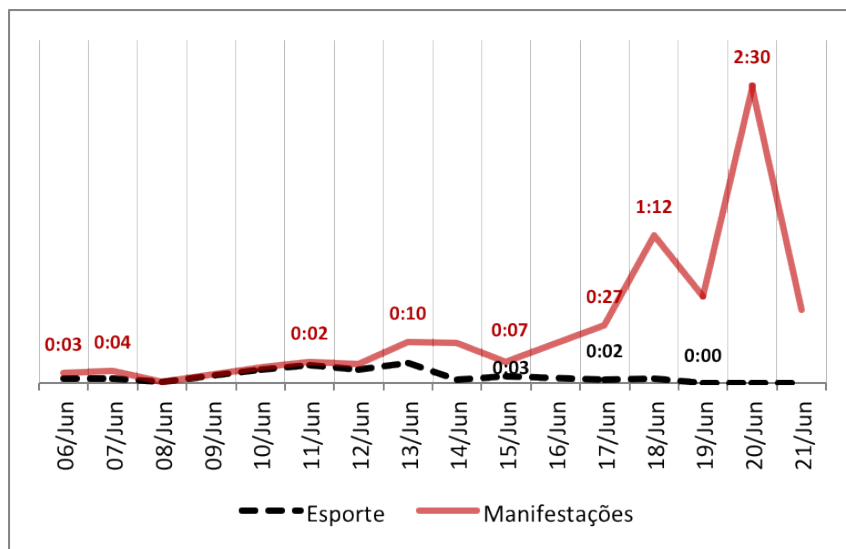
Fonte: elaboração própria, a partir de dados da Globo Play (2015).

As Jornadas de Junho, no entanto, aparecem como um obstáculo ou pelo menos como algo que causou impacto na programação do JN e conseqüentemente nas ações comerciais programadas para a Copa das Confederações. Neste sentido, nota-se a partir dos dados coletados, um esforço do JN em manter aceso o interesse pela Copa das Confederações. No dia 13 de junho, por exemplo, as manifes-

transmitir os jogos e acompanhar a movimentação das seleções. Endereço: <<http://globoplay.globo.com/v/2626827/>> Acesso em: 7 fev. 2016.

tações denominadas como 4º Grande Ato (convocado pelo MPL-SP) promoveram ocorrências relevantes para o interesse público. Sobre o acontecimento, no entanto, realizado na cidade de São Paulo, o telejornal fez oito inserções durante a edição, fato que consumiu 36% do seu tempo. Em contraposição com a temática, no mesmo dia, o telejornal realizou nove inserções sobre esporte, investindo 40% do tempo de transmissão com assuntos referidos à Copa das Confederações. Na sequencia, dia 15 de junho houve jogo com a seleção brasileira que venceu com larga margem, apesar disso, o JN deu mais destaque às manifestações que ao futebol²¹.

Gráfico 4 – Tempo dedicado aos temas esporte (em dias de jogo) x manifestações (em dias de manifestação) no JN – junho de 2013



Fonte: elaboração própria, a partir de dados da Globo Play (2015).

As informações quantitativas disponíveis parecem afirmar, portanto, que o Jornal Nacional, reconsiderou a importância de promover

²¹ As edições de sábado do JN costumam ser mais curtas e, nesse dia, especificamente, não ultrapassou os 15 minutos de duração.

a cobertura noticiosa das manifestações. Isso se nota com o crescimento da inserção as manifestações na programação a cada edição do telejornal. Como demonstramos nos gráficos, o dia 13 de junho, quando as manifestações tomavam proporções de grandeza relevante, o JN concedeu mais espaço às seleções de futebol que chegavam ao Brasil frente aos graves incidentes que ocorriam na cidade de São Paulo. O que se nota é que tal situação, contudo, não foi sustentável.

Claramente, o Movimento Passe Livre de São Paulo estava conseguindo mobilizar, com auxílio das redes sociais on-line, um número crescente de pessoas para protestarem contra o aumento da tarifa de transporte público na cidade. Simultaneamente diversos outros veículos de comunicação faziam a cobertura dos protestos. Durante as manifestações a Polícia Militar paulista passou a agredir e prender jornalistas, fato que parece ter promovido, na classe profissional, o grau de simpatia para com a causa dos manifestantes e com o MPL-SP. Embora isso, os repórteres dos grandes conglomerados da mídia, como TV Globo, passaram a ser repudiados pelos manifestantes, tanto na rua, quanto nas redes. Fato retratado em diversas ocasiões, como por exemplo, com a hashtag “#AbaixoRedeGloboPovoNaoébobo” exposta em cartazes durante as manifestações e nos espaços de comentários no Facebook, como aparece também na própria página do JN.

O cenário indicava que apesar dos esforços de publicidade do JN e de toda a emissora, a opinião pública parecia estar bebendo em outra fonte, perigosamente quebrando uma tradição de décadas de supremacia da imprensa tradicional liderada pela TV Globo. O tensionamento discursivo entre o JN e as fontes disponíveis de informação na rede mundial de computadores, marcadamente nas redes sociais on-line, estava estabelecido e o crescimento surpreendente das manifestações em São Paulo e em outras cidades brasileiras parecia informar que, ao menos naquele momento, a doutrinação da TV Globo não conseguia influenciar, no grau necessário,

o comportamento da população indisposta com vários problemas do país.

Este cenário é percebido em nossa análise. Para ilustrar, apresentamos algumas das nossas bases de dados (Tabela 2) extraídos da página do JN no Facebook. O foco, neste caso, foi a quantidade de interações, principalmente dos comentários dos seguidores, que diante das mensagens publicadas pelo veículo naquele canal, aponta para um demasiado crescimento durante o período das manifestações. Considerando os atos organizados pelo MPL-SP, da primeira manifestação (06/junho) para a última (20/junho) o número de comentários cresceu 855%.

Ao analisar o quadro, consideramos que no universo da internet uma característica importante, tratada como ‘diferencial’ das plataformas de redes sociais digitais, é a possibilidade de interação direta entre emissor e receptor (dialógica) e aberta (pública), isto é, quando a interação implica uma ação (JN) e reação (seguidor/espectador explícito do JN no Facebook²²) durante um ato comunicativo entre dois atores específicos num ambiente público, onde o diálogo fica registrado e com possibilidade de ser ampliado (Recuero, Bastos, & Zago, 2015). Somada a estas características, ainda acatamos aspectos da ‘interação mediata’ (Thompson, 2014, p. 121) por se tratar de uma comunicação que implica “o uso de meio técnico (...) que possibilita a transmissão de informação e conteúdo simbólico para indivíduos situados remotamente no espaço, no tempo, ou em ambos”. Característica díspar da interação “monológica” que ocorre no âmbito dos meios de comunicação como, jornal, revista, rádio, televisão, onde o “fluxo da comunicação é predominantemente de sentido único”, como afirma Thompson (2014, p. 122), e também

²² No Facebook os seguidores de alguma pessoa ou de instituição são indivíduos identificados e contabilizados, ou seja, quando há uma interação, quem envia a mensagem sabe para quem está enviando e para quantos.

a mensagem é enviada para um “número indefinido de receptores potenciais”. Com efeito, entendemos que a interação por parte do JN não era recíproca, ou melhor, mantinha-se a característica do telejornal, monológica. É possível verificar este posicionamento na linha do tempo, entre os dias 6 e 17 de junho de 2013, quando a mensagem publicada pelo telejornal limitava-se à frase: “O JN está no ar!”. Após tal elocução nenhuma outra mensagem (*post*) era publicada naquele dia. Logo, nota-se que a página era usada apenas para avisar aos usuários do início do telejornal em outro canal, ou seja, a televisão. Nos dias que se seguiram, no entanto, o JN publicou alguns *posts* com informações sobre a cobertura das manifestações, ora reproduzindo a narrativa que veiculava em seu canal na televisão, ora chamando o seguidor/espectador para acompanhar a cobertura das manifestações do JN a ser transmitida pela TV.

Ao analisarmos os dados coletados, concluímos que a emissora, marcadamente o Jornal Nacional, iniciou um esforço para reposicionar-se frente aos eventos que se desenrolavam por quase todas as grandes cidades, inclusive naquelas onde os jogos da Copa das Confederações aconteciam. Em termos quantitativos, é evidente o aumento da cobertura que o JN passou a dar às manifestações e a mudança relativamente rápida da postura crítica antes assumida para uma nova e mais conciliadora posição, tentando colocar-se ao lado das inquietações e insatisfações da população.

Ao que parece, observando os dados, o JN e a TV Globo foram obrigados a reposicionar-se do ponto de vista discursivo em suas coberturas jornalísticas, em razão do tensionamento que se estabeleceu entre suas narrativas e o discurso vindo das redes sociais on-line que se revelou um oponente de peso na disputa pela formação da opinião pública. Assim, apesar de parecer perder os investimentos realizados, o JN, como principal programa jornalístico da emissora, arquitetou alterações na sua grade e na forma de cobrir os even-

tos, a fim de colar-se novamente em assuntos que interessavam à população, buscando posicionar-se como representante vigilante dos interesses dos cidadãos. Mais uma vez, estava em disputa a formação da opinião pública que, aparentemente, pela primeira vez em décadas esteve em jogo.

DISCUSSÃO

Se refletirmos sobre a imprensa como um órgão instituído na esfera pública com a função de promover o debate público (Habermas, 1984), deveria, portanto, tornar tudo visível. Em outras palavras o JN deveria fazer aparecer aquilo que é realmente como é – isso porque, julgamos que para ser um formador de opinião pública, o veículo deveria, antes de tudo, permitir o conhecimento das coisas a partir de vários pontos de vista, fato que muitas vezes não ocorreu. Atualmente as reportagens transmitidas pela grande imprensa são por diversas vezes confrontada pela a narrativa de seus próprios espectadores no ambiente digital.

Hoje, esse conflito parece estar localizado na disputa de publicidade da crítica sobre a opinião individual de muitos, como foi possível observar nos caso concreto das Jornadas de Junho. Para Habermas (1984, p. 129), “o conflito das faculdades é, por assim dizer, apenas a fornalha da qual emana o fogo do Esclarecimento e de onde sempre de novo ele é atizado”.

A discussão está longe de se esgotar. Entendemos, diante dos novos cenários midiáticos, que a sociedade contemporânea organizada em rede parece reforçar-se e renovar-se, não só pela formação de incontáveis laços e nós, mas também pelo esforço mútuo de ter acesso à realidade a qualquer hora, em qualquer lugar e, quando possível, sem a intermediação de outrem. A imprensa não é mais o espelho exclusivo dos acontecimentos. O esforço, no entanto, por

outro lado, provoca alterações na produção da opinião pública, antes construída nas bases da notícia mediada pelos tradicionais veículos de comunicação, como por exemplo, a televisão, rádio, jornais e revistas. A influência desses veículos apresenta-se, no atual contexto, de certa forma, fragmentada diante do leque informacional disponível na rede mundial de computadores. A produção da informação em grande escala não é mais uma exclusividade dos grandes conglomerados da mídia. A notícia na rede on-line tem produção descentralizada e desinstitucionalizada, indo para além daquelas produzidas pela mídia tradicional. Com efeito, este cenário dá destaque ao papel das redes sociais na construção da opinião pública e mais, de uma esfera pública ampliada, capaz, neste caso concreto, de redirecionar sua abordagem frente a um fenômeno político e social, como foram as jornadas de junho de 2013.

Referências

- Barbier, F., & Bertho-Lavenir, C. (2007). *Historia de los medios: de Diderot a internet*. Buenos Aires: Ediciones Colihue.
- Bardin, L. (2002). *Análise de conteúdo*. (L. A. Reto & A. Pinheiro, Trans.). Lisboa: Edições 70.
- Bourdieu, P. (1997). *Sobre a televisão: seguido de a influência do jornalismo e os jogos olímpicos*. Rio de Janeiro (RJ): Zahar.
- Braga, J. L. (2012). Circuitos versus campos sociais. In *Mediação & Mídia* (p. 31-52). EDUFBA.
- Brandão, N. G. (2002). *O espetáculo das notícias: a televisão generalista e a abertura dos telejornais* (1. ed). Lisboa: Notícias Ed.
- Castells, M. (2015). *O poder da comunicação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Castells, M., Cheta, R., & Cardoso, G. L. (2009). *Comunicação móvel e sociedade: uma perspectiva global*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. Serviço de Educação e Bolsas.
- Cervi, E. U., & Barretta, L. M. (2014). Contra-agendamento na Folha de S. Paulo: Opinião Pública e presença dos candidatos a presidente do PSDB e PT no jornal (2006 e 2010). *Revista Eptic*, 16(1), 135-151.
- Correia, J. C. (2009). *Teoria e Crítica do Discurso Noticioso: Notas sobre Jornalismo e representações sociais*. Covilhã, Portugal: Livros LabCom.

- DeFleur, M., & Ball-Rokeach, S. (2010). Teorias da comunicação de massa. Jorge Zahar Editor. Recuperado de <http://public.ebib.com/choice/publicfullrecord.aspx?p=3233636>
- Dewey, J., & Castillo, R. del. (2004). *La opinión pública y sus problemas*. (R. Filella, Trad.). Madrid: Morata.
- Esteves, J. P. (Org.) (2007). *Comunicação e identidades sociais: diferença e reconhecimento em sociedades complexas e culturas pluralistas*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Esteves, J. P. (2009). *Comunicação e sociedade: os efeitos sociais dos meios de comunicação de massa*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Fausto Neto, A. (2015). Conversações televisivas sobre as manifestações de 2013: o ator social emudecido. *Rizoma*, 3(1), 7. <https://doi.org/10.17058/rzm.v3i1.6199>
- Gohn, M. da G. M. (2014). *Manifestações de junho de 2013 no Brasil e praças dos indignados no mundo*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Habermas, J. (1984). *Mudança estrutural da esfera pública: investigações quanto a uma categoria da sociedade burguesa*. (F. R. Kothe, Trad.). Rio de Janeiro, Brasil: Edições Tempo Brasileiro.
- Herman, E. S., & Chomsky, N. (1988). *Manufacturing consent: the political economy of the mass media* (1st ed). New York: Pantheon Books.
- Jansen, S. C. (2013). Semantic Tyranny: How Edward L. Bernays Stole Walter Lippmann's Mojo and Got Away With It and Why It Still Matters. *International Journal of Communication*, 7(0), 18.
- Keen, A. (2007). *O culto do amador: Como blogs, MySpace, YouTube e a pirataria digital estão destruindo nossa economia, cultura e valores*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Lippmann, W. (2010). *Opinião pública* (2ª ed). Petrópolis: Vozes.
- Luhmann, N. (2009). A Opinião Pública. In J. P. Esteves (Org.), *Comunicação e sociedade: os efeitos sociais dos meios de comunicação de massa* (2ª ed, p. 163-191). Livros Horizonte.
- McCombs, M. (2009). *A teoria da agenda: a mídia e a opinião pública*. (J. A. Wainberg, Trad.). Vozes.
- McCombs, M., Shaw, D. L., & Weaver, D. H. (2014). New Directions in Agenda-Setting Theory and Research. *Mass Communication and Society*, 17(6), 781-802. <https://doi.org/10.1080/15205436.2014.964871>
- Morais, F. (2015). *Chatô o rei do Brasil: a vida de Assis Chateaubriand, um dos brasileiros mais poderosos deste século XX*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Park, R. E. (2009). As notícias como uma forma de conhecimento: um capítulo na sociologia do conhecimento. In João Pissarra Esteves (Org.), *Comunicação e sociedade: os efeitos sociais dos meios de comunicação de massa* (2ª ed). Lisboa: Livros Horizonte.
- Patterson, T. (2003). Tendências do jornalismo contemporâneo. *Media & Jornalismo*, 2, 19-47.
- Recuero, R., Bastos, M., & Zago, G. (2015). *Análise de redes para mídia social*. Porto Alegre, RS: Editora Sulina.
- Rieder, B. (s.d.). Studying Facebook via Data Extraction: The Netvizz, 10.

Thompson, J. B. (2011). *Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa* (9ª ed). Petrópolis-Rj: Vozes.

Thompson, J. B. (2014). *A mídia e a modernidade*. Petrópolis: Editora Vozes. Recuperado de <http://public.ebib.com/choice/publicfullrecord.aspx?p=4979138>

TABELAS

Tabela 1 – Calendário dos jogos da Copa das Confederações durante as manifestações de junho

DATA	CIDADE	TIME 1	TIME 2	HORÁRIO
15 de junho	Brasília	Brasil	Japão	16h00
16 de junho	Rio de Janeiro	México	Itália	16h00
16 de junho	Recife	Espanha	Uruguai	19h00
17 de junho	Belo Horizonte	Taiti	Nigéria	16h00
19 de junho	Fortaleza	Brasil	México	16h00
19 de junho	Recife	Japão	Itália	19h00
20 de junho	Rio de Janeiro	Espanha	Taiti	16h00
20 de junho	Salvador	Uruguai	Nigéria	19h00

Elaboração própria. Fonte: G1.com.

Tabela 2 – JN no Facebook: posts e reações (entre 6 e 20 de junho de 2013)

Data da publicação	Post (mensagem publicada)	Likes	Comments	Sbares
2013-06-06				
	O JN está no ar!	5.605	395	67
2013-06-07				
	O JN está no ar!	4.738	357	48
2013-06-08				
	Boa noite! O JN está no ar!	5.542	560	64
2013-06-10				
	O JN está no ar!	5.684	397	68
2013-06-11				
	Boa noite! O JN está no ar!	6.039	509	61
2013-06-12				
	O JN está no ar!	5.005	389	40
2013-06-13				
	O JN está no ar!	6.328	588	65
2013-06-14				
	Boa noite! O JN está no ar!	6.917	770	87
2013-06-15				
	O Jornal Nacional está no ar!	6.188	817	99
2013-06-17				
	O JN está no ar!	7.356	1.294	149
2013-06-18				
	Manifestantes fazem agora novo protesto em São Paulo. O prefeito da cidade admitiu rever o valor da passagem. Você vai ver que as manifestações de ontem foram pacíficas. Mas em algumas cidades como Rio de Janeiro no fim da passeata um grupo pequeno agiu com atos de vandalismo. http://www.g1.com.br/jornal-nacional/	2.672	574	462
	O JN está no ar!	5.578	803	82
	Veja hoje no Jornal Nacional: Manifestantes tentam invadir prefeitura de São Paulo. Depois de um início tranquilo com milhares de participantes um grupo menor tenta invadir o prédio da prefeitura e é impedido por outros manifestantes. http://glo.bo/14hjiIT	1.695	483	137
	Total de interações no dia	9.945	1860	681

continua

Tabela 2 – continuação

Data da publicação	Post (mensagem publicada)	Likes	Com-ments	Sbares
2013-06-19				
	Manifestantes voltam às ruas de São Paulo e de outras cidades do país. Veja no site do Jornal Nacional: http://www.g1.com.br/jornal-nacional/	1.661	349	113
	O JN está no ar!	5.474	666	63
	São Paulo e Rio de Janeiro anunciam redução do preço das passagens após protestos. Veja a cobertura completa daqui a pouco no Jornal Nacional: http://g1.globo.com/jornal-nacional/	3.297	452	524
	Total de interações no dia	10.432	1467	700
2013-06-20				
	Acompanhe ao vivo as manifestações pelo país no JN: http://glo.bo/148gF4w	2.201	1183	175
	Manifestantes já estão nas ruas em protestos simultâneos pelo país. Veja a cobertura completa no Jornal Nacional: http://www.g1.com.br/jornal-nacional/	2.683	401	198
	No ar agora: manifestantes voltam às ruas em diversos protestos pelo país	6.409	1489	225
	Prefeitura e o governo de São Paulo recuam e anunciam a revogação do aumento das passagens. A prefeitura e o governo do Rio de Janeiro também cancelam o reajuste. Confira no site do JN: http://www.g1.com.br/jornal-nacional/	2.455	394	392
	Veja informações da chegada de manifestantes para novos protestos pelo país no Jornal Nacional: http://glo.bo/14MLy14	1.137	305	52
	Total de interações no dia	14.885	3.772	1.042
2013-06-21				
	Manifestantes voltaram a ocupar as ruas do Brasil nesta quinta. Assista à edição especial do Jornal Nacional: http://g1.globo.com/jornal-nacional/	1.190	405	47
	Movimento Passe Livre decide não convocar novos protestos em SP. No Rio de Janeiro criminosos infiltrados na manifestação invadem concessionária na Zona Oeste. Veja a cobertura completa no Jornal Nacional: http://g1.globo.com/jornal-nacional/	1.110	341	118
	O JN está no ar!	4.730	890	77
	Total de interações no dia	7.030	1636	242
	Total de interações no período	101.694	14.811	3.413

Elaboração própria. Fonte: Facebook.

**COMPETÊNCIA MEDIÁTICA EM REDES
SOCIAIS: UM ESTUDO DO ATIVISMO DIGITAL
DOS SECUNDARISTAS BRASILEIROS
MEDIA COMPETENCE IN SOCIAL NETWORKS:
A STUDY OF DIGITAL ACTIVISM OF BRAZILIAN
SECONDARY SCHOOL STUDENTS**

Letícia Torres

leticia.torres@ufjf.edu.br

UFJF/Ualg

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7373-4978>

Gabriela Borges

gabriela.borges0@gmail.com

UFJF

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0612-9732>

Alvaro Americano

alvaro.americano@ufjf.edu.br

UFJF/Ualg

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2547-4731>

Resumo: O artigo busca estudar o movimento secundarista do estado de São Paulo, Brasil – que irrompeu no final de 2015 – sob o ponto de vista de suas estratégias de comunicação on-line. Elegemos examinar o fenômeno a partir da perspectiva da Literacia Mediática, tendo como principal referencial o trabalho *La competencia mediática: propuesta articulada de dimensiones e indicadores*. O objeto de estudo escolhido foi a página *Não fechem minha escola* criada na rede social *Facebook*, uma plataforma de divulgação das ações ocorridas nas diversas escolas ocupadas. A partir do que foi

produzido e publicado pelos estudantes, discutimos o indicador Ideologia e Valores e as seguintes questões: autoria, relação com a mídia tradicional e o protagonismo estudantil.

Palavras-chave: Ativismo digital; redes sociais; literacia dos *media*; ideologia e valores; movimento estudantil brasileiro.

Abstract: The article seeks to study the secondary students' protests of the state of São Paulo, Brazil – which broke out at the end of 2015 – from the point of view of its online communication strategies. We examine the phenomenon through the perspective of Media Literacy, considering as main reference the work *Media competition: articulated proposal of dimensions and indicators*. The analyzed object was the page *Não fechem a Minha Escola (Do not close my school)* created on the social network Facebook, a platform to publicize the actions taken in the various schools. From what was produced and published by the students, we discussed the Ideology and Values indicator and the following issues: authorship, relationship with traditional media and student protagonism.

Key-words: Digital activism; social media; media literacy; ideology and values; brazilian students' protests.

INTRODUÇÃO

Novembro de 2015. Um período especialmente conturbado para o Brasil, que atravessava uma grave crise política e econômica. O país ainda não tinha se recuperado da acirrada corrida pela Presidência da República em 2014. O embate entre as forças que disputaram as eleições não terminou com a proclamação do resultado. Debates acalorados nas ruas e, em especial, nas redes sociais da internet, amplificados pela mídia tradicional, trouxeram um clima de agressividade e intranquilidade à nação, culminando com o *impeachment*

da presidenta eleita Dilma Rousseff em 2016. O afastamento da mandatária aumentou o clima de instabilidade no país e a situação se refletiu em 2018, ano de novo pleito presidencial.

Nesse ambiente turbulento irrompeu um movimento que surpreendeu o país pelo vigor e capacidade de organização. Os estudantes secundaristas do estado de São Paulo insurgiram-se contra o projeto de Reorganização Escolar anunciado pelo Governo Estadual em setembro de 2015. A proposta visou a divisão das escolas por ciclos de ensino e o fechamento de 94 unidades (Governo de São Paulo, 2015). O argumento foi a otimização do dinheiro público e da estrutura institucional, porém o aumento do número de alunos por classe, o remanejamento de estudantes para estabelecimentos distantes dos locais de residência e o encerramento de turmas no período noturno provocaram grande insatisfação.

Contrariados e acusando o governador de não dialogar sobre as mudanças com a comunidade escolar, os estudantes – especialmente os secundaristas – iniciaram uma forte reação ao projeto tendo como principal estratégia a ocupação das escolas a partir de novembro de 2015, acompanhada por protestos nas ruas, que foram muitas vezes duramente reprimidos pela polícia. Quando o governo recuou da proposta – suspendendo a reorganização escolar até o ano seguinte e prometendo uma maior interlocução com a sociedade – 215 escolas estavam ocupadas em todo o estado e o governador de São Paulo, Geraldo Alckmin, de acordo com pesquisa do Instituto Datafolha, viu sua popularidade despencar mais de 20%.¹

Apesar do evidente apoio de vários atores da sociedade civil organizada, mais destacadamente do Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (Apeosp), mas também do

¹ Mendonça, R. (2015, 4 de dezembro). Popularidade de Alckmin atinge pior marca, aponta Datafolha. *Folha de S. Paulo*. Acesso em <http://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2015/12/1714813-popularidade-de-alckmin-atinge-pior-marca-aponta-datafolha.shtml>.

Movimento dos Trabalhadores sem Teto (MTST), dos Coletivos de Cursinhos Populares, dos Advogados Populares e de um grande número de entidades e personalidades, ficou claro o protagonismo estudantil tanto na definição dos rumos do movimento como na efetivação das suas ações e na comunicação com a sociedade. E é justamente esta última questão que abordamos neste artigo.

A comunicação do movimento estudantil secundarista de São Paulo pode ser examinada sob diversos aspectos e prismas teóricos. Elegemos acompanhar o fenômeno a partir da perspectiva da Literacia Mediática, tendo como principal referência de análise o trabalho *La competencia mediática: propuesta articulada de dimensiones e indicadores*, publicado em 2012, pelos professores Joan Ferrés e Alejandro Piscitelli.

LITERACIA MEDIÁTICA: DESAFIOS DE UMA SOCIEDADE HIPERCONECTADA

Os avanços das tecnologias de comunicação ocorridos nas últimas décadas modificaram a nossa visão de mundo afetando praticamente todas as atividades humanas, mesmo as mais rotineiras, gerando novas sociabilidades. “Acontecimentos de importância histórica transformaram o cenário social da vida humana. Uma revolução tecnológica concentrada nas tecnologias da informação começou a remodelar a base material da sociedade.” (Castells, 1999, p.39). A digitalização dos meios de produção e difusão, a popularização dos produtos de informática e a abertura comercial da internet impactaram fortemente a produção, a emissão, a distribuição, o compartilhamento e a recepção das informações, dos bens culturais e das mensagens comerciais. (Primo, 2007) Nesse contexto, políticas de promoção da cidadania digital passam necessariamente pela literacia dos *media* e da informação. (Fraus-Meigs *et al.*, 2017)

As transformações do panorama tecnológico provocaram debates e desafios em todos os campos da comunicação social. Em relação à mídia-educação ou à literacia dos *media* houve a demanda por novas estratégias de abordagem e parâmetros para a avaliação das competências mediáticas.

Desde o ano de 2005 aos dias de hoje, muitas coisas mudaram no campo da comunicação midiática. Houve uma importante transformação do cenário, provocada pelo surgimento de novos dispositivos tecnológicos e de novas práticas comunicativas. Essas mudanças exigem atualizações na definição de competência midiática, ajustando a formulação das dimensões e incorporando novos indicadores (Ferrés & Piscitelli, 2012, p. 76).

De acordo com a Comissão Europeia (2009, L227/10), a Literacia para os *Media* pode ser definida como “a capacidade de aceder aos *media*, de compreender e avaliar de modo crítico os diferentes aspectos dos *media* e dos seus conteúdos e de criar comunicações em diversos contextos”. O professor Manuel Pinto (2014, p. 157) aprofunda o conceito compreendendo a Literacia Mediática:

(...) como capacidade que se adquire ao longo da vida, em particular na escolaridade, que se caracteriza pela aquisição e acionamento de recursos orientados para uma atitude e pensamentos críticos face aos *media* e para as práticas comunicativas e a participação no ambiente midiático, que tira partido da pluralidade de tecnologias e linguagens. Uma vez que cada pessoa não existe isolada, a formação assenta na relação social que é o esteio da própria comunicação.

Para Thomas Bauer (2011, p.18), ela deve ser considerada como um “valor público”, devido a sua importância na mediação da vida social. A pesquisa na área de Literacia Midiática, além de buscar

compreender o estágio de competências dos indivíduos, compromete-se com a proposta de ações formativas, formulações de novas pedagogias e de políticas públicas para o desenvolvimento de tais competências, contribuindo para o fomento “de uma cidadania ativa e para o usufruto dos direitos de liberdade de expressão e informação, sendo essencial na construção e manutenção da democracia.” (Borges, 2014, p. 183).

Estabelecer parâmetros e metodologias para analisar e aferir os níveis de competência dos indivíduos com a finalidade de estabelecer proposições para a ampliação das capacidades e habilidades perante aos *media* têm sido um importante desafio e debate para esse campo de estudo.

O conceito de literacia mediática encerra (ou sugere, já que o conceito é evolutivo e pressupõe atualização) uma panóplia de competências: ser midiaticamente literado é ser capaz de aceder ao *media*, de compreender as suas mensagens, de as analisar, de as avaliar criticamente, e de criar e de saber comunicar em diversos contextos. Ora, se parece ser relativamente simples identificar e circunscrever em domínios teóricos de análise esta panóplia de competências (competências técnicas, competências crítico-cognitivas e competências criativas, por exemplo), o mesmo não se poderá dizer em relação à sua avaliação e medição. (Lopes, Pereira, Moura & Carvalho, 2015, pp. 47-48).

Nesse sentido, o trabalho de Ferrés e Piscitelli (2012), que busca definir as seis dimensões essenciais da competência mediática e teve a colaboração de mais cinquenta especialistas europeus, nos parece uma contribuição fundamental para perseguimos este objetivo.

A competência midiática comporta o domínio de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionadas a seis dimensões básicas,

das quais se oferecem os principais indicadores. Estes têm a ver, conforme o caso, com como as pessoas recebem mensagens e interagem com elas (âmbito de análise) e como as pessoas produzem mensagens (âmbito de expressão). (Ferrés & Piscitelli, 2012, p. 79).

Os autores definem dimensão como “cada uma das magnitudes de um conjunto que serve para definir um fenómeno” (Ferrés & Piscitelli, 2012, p. 76). Eles apontam as seguintes dimensões que integram a competência mediática: Linguagem, Tecnologia, Processos de Interação, Processos de Produção e Difusão, Ideologia e Valores, além da Estética. Para os autores, os indicadores devem ser estudados levando-se em conta tanto o âmbito da análise crítica como o da habilidade expressiva.

Pereira, Pinto e Moura (2015, p. 24) destacam que a noção de competência de Ferrés e Piscitelli se distancia do mundo laboral, eles “procuram autonomizar o conceito das suas origens empresariais”. Essa perspectiva vai ao encontro do argumento de Bauer (2012), que apresenta uma definição quadripartida de competência mediática constituída pelos seguintes elementos funcionais e críticos: habilidade, conhecer e saber manusear as operações das diferentes mídias; capacidade, cognitiva, emocional e ativa para lidar com os meios; responsabilidade, consciência sobre as consequências e possíveis efeitos das mensagens para si mesmo e para os outros; comprometimento moral, preocupação com a ética e os valores presentes nas decisões individuais em relação ao uso, participação e conhecimento de mídia.

Contudo, ao nos aproximarmos do final da segunda década do século XXI, os desafios da literacia dos *media* está profundamente ligada à promoção da cidadania em um ambiente mediático evidentemente marcado pela consolidação do capitalismo digital. (Schiller, 2014). A expectativa de que a internet levaria a um avanço civilizatório através da completa democratização da comunicação, conteúdo aberto e ilimitada possibilidade de expressão tem cedido espaço

a um “mal-estar” em relação aos caminhos da sociedade digital e hiperconectada cada vez mais inserida na lógica capitalista e politicamente polarizada. “O sonho digital está virando um pesadelo”, refletiu David Buckingham (2017). Por exemplo, a revitalização da democracia através da comunicação em rede, que permitiu a organização dos movimentos sociais em plataformas conectivas (Castells, M., 2013), não impediu por outro lado o avanço do autoritarismo e de ideais antidemocráticos.

Mas se há sérias dúvidas sobre a concretização de uma real verticalização da comunicação entre público e indústria mediática nesse novo contexto, não podemos deixar de reconhecer que a popularização das ferramentas de produção e a facilitação do acesso às plataformas de distribuição ampliaram ou até mesmo viabilizaram a possibilidade de expressão de pessoas e grupos sociais que muito dificilmente tinham voz nos veículos tradicionais de comunicação. O ativismo digital ou ciberativismo (Tascón, M. & Quintana, Y, 2012) tornou-se um contraponto relevante ao discurso dos meios dominantes, mesmo com a persistência de um grande desequilíbrio entre essas forças e relativizando a questão a partir do enunciado de Aparici e Garcia-Marín (2018, p. 73):

Grandes empresas digitais monopolizam a prestação de certos serviços – como a criação de vastas redes de conectividade social – e, portanto, são capazes de exercer uma força coercitiva invisível sobre os usuários, que relutam em abandonar essas plataformas para manter suas relações sociais. e não ser levado a um evidente empobrecimento em termos sociais e comunicativos

Mas, observadas essas limitações, podemos encontrar práticas comunicativas verdadeiramente populares, militantes e bem-sucedidas realizadas dentro dessas plataformas digitais, como acreditamos ser o caso investigado no presente artigo.

METODOLOGIA

Nesse estudo optamos por analisar um produto de comunicação produzido pelos secundaristas sob o ponto de vista do receptor. O objeto escolhido foi a página *Não fechem minha escola*² criada na rede social *Facebook* com o objetivo de divulgar as ações do movimento, criar um ponto de convergência entre as diversas escolas e, de certa forma, contrapor às informações dos veículos oficiais e da mídia tradicional. É importante ressaltar que no período surgiram várias páginas com este perfil como, por exemplo, o *Canal Secundarista*,³ e que praticamente todas as escolas ocupadas criaram um espaço próprio na plataforma, como pode ser verificado em um *post* publicado pelo *Não fechem minha escola* no dia 23 de novembro de 2015, que divulgou o *link* para o sítio do *Facebook* de cada ocupação.

Nossa definição pela *Não fechem minha escola* foi ancorada em três fatores principais: 1) a amplitude alcançada – no dia 16 de dezembro de 2015, quando iniciamos nossa análise, a página tinha 158.310 seguidores; 2) a opção por abordar o movimento de forma plural e que serviu mais de meio para dar visibilidade às ações que ocorriam em todo o estado, do que para a publicação de material produzido pelos moderadores da página; 3) o fato de ter sido criada e implementada por adolescentes ativos no movimento de resistência.

Em entrevista ao Portal *Catraca Livre*⁴, a estudante Sophia Tagliaferri de Castro, de 15 anos, relevou que junto com um amigo decidiu abrir a página com o objetivo de dar mais visibilidade aos

² Disponível em <https://www.facebook.com/naofecheminhaescola/>.

³ Disponível em <https://www.facebook.com/canalsecundarista/?fref=ts>.

⁴ Silva, M. (2015, 2 de dezembro). Não feche minha escola: a 1ª vez dos jovens de SP nas ruas e na política. *Catraca Livre*. Acesso em <https://naresposta.catracalivre.com.br/geral/quentinhas/indicacao/nao-feche-minha-escola-a-1a-vez-dos-jovens-de-sp-nas-ruas-e-na-politica/>.

acontecimentos e explicou que a troca de informações entre os estudantes já ocorria intensamente pelo *WhatsApp*. Ou seja, a finalidade foi expandir a causa alcançando também a opinião pública não relacionada diretamente com o assunto. Este aspecto nos parece muito relevante para a literacia mediática uma vez que sugere a consciência desses adolescentes em relação à importância de se disputar na mídia os discursos e narrativas sobre o embate.

Como muito rapidamente a “*Não fechem minha escola*” obteve resultados positivos, pois cresceu não só em número de seguidores, mas também no volume de interações, foi necessário agregar mais pessoas na sua administração, inclusive com a colaboração de docentes⁵. Mesmo após o fim das ocupações, a página continuou ativa em defesa das questões estudantis e no embate político com o Governo do Estado. O número de seguidores em abril de 2018 chegou a 228.836. Sendo assim, optamos por concentrar nossa análise no período inicial, a partir do momento das ocupações, quando o movimento ainda não tinha alcançado plena visibilidade e nem havia a contribuição de intelectuais, artistas e da sociedade de modo geral.

Para realizar a nossa pesquisa coletamos e analisamos todas⁶ as postagens que continham imagem ou vídeo durante duas semanas – de 10 de novembro, dia da primeira ocupação, até o dia 23 de novembro de 2015. Ao todo foram 182 *posts*, sendo que 137 deles apresentaram algum tipo de imagem, enquanto os outros 45 continham arquivo de vídeo.

O material recolhido permite investigar a página levando em conta todas as dimensões apontadas por Ferrés e Piscitelli, tanto em relação aos indicadores do âmbito da análise, quanto aos de expres-

⁵ *Idem.*

⁶ É temerário no mundo digital afirmar categoricamente que levantamos todos os posts, pois algum pode ter sido deletado ou danificado, mas realizamos uma pesquisa dia a dia e catalogamos todos que encontramos. Apenas um post com imagem, do dia 13 de novembro, não abriu e por este motivo foi descartado.

são. No entanto, optamos no presente estudo por analisar o objeto com foco na dimensão Ideologia e Valores. Temos a compreensão de que cada dimensão é um componente indissociável do fenômeno, porém para a sua apreensão global é necessário que cada um seja especificado, diferenciado e examinado de forma particular.

ANÁLISE

Inicialmente, é importante destacar que o tipo de comunicação pretendida pela *Não Fechem minha escola* não é isenta de posicionamento e em nenhum momento a página procurou passar essa impressão. Ela assumiu a defesa dos estudantes secundaristas do estado de São Paulo e pretendeu ser uma fonte alternativa de informação para a sociedade, além de oferecer ao próprio movimento um canal de integração, motivação e luta. Ao reconhecer a importância de disputar a questão também no campo da informação, os secundaristas demonstraram entender que tanto a comunicação oficial – ligada ao governo estadual – quanto as empresas de mídia tradicionais – que teoricamente seriam responsáveis por oferecer conteúdo imparcial à sociedade – estavam inseridas em um sistema de Ideologia e Valores e que a batalha no campo da comunicação precisava ser travada. É um indício de competência mediática, ou seja, “Capacidade de entender de que forma a mídia estrutura nossa percepção da realidade.” (Ferrés & Piscitelli, 2012, p. 80). É importante ressaltar o papel do avanço das tecnologias de comunicação – além do barateamento e simplificação da produção e distribuição de conteúdo – no desenvolvimento dessa competência.

Uma preocupação pertinente à análise foi a questão da autoria dos *posts*, já que muitas vezes a página compartilhou a produção de terceiros, enquanto em outros momentos elaborou a mensagem a partir de material enviado ao sítio. A autoria então foi dividida

arbitrariamente em quatro tipos: *Própria*, *Terceiros*, *Compartilhada* e *Mista*. Esse índice fornece dados interessantes, a começar pela diferença entre o material considerado de autoria *Própria* e de *Terceiros*. Como *Própria* foram classificados os *posts* com imagens ou vídeos criados pelos estudantes mobilizados – independente da escola de origem – e não necessariamente pelos moderadores da página. Esta situação pode gerar um debate sobre autoria, uma vez que há pluralidade de produtores distribuídos geograficamente. Os motivos que nos levaram a considerar estas postagens como *Próprias* foram: o objetivo de criação da página, ou seja, ser um suporte de divulgação das ações de todos os estudantes e a forma como o veículo estabeleceu a identificação de autoria. Quando o *post* compartilhava imagem ou vídeo enviados por estudantes das escolas ocupadas, não havia qualquer menção sobre autoria; era do coletivo, do movimento, a sua própria voz. Por outro lado, quando se tratou da produção de alguém externo ao movimento, mesmo de apoiadores, a fonte foi sempre identificada. Julgamos este aspecto relevante, uma vez que a criação desse sentido de coletividade na construção das mensagens – a importância do “nós” – reforçou o protagonismo estudantil e caracterizou-se por ser uma escolha ideológica.

No período analisado foram publicados imagens e vídeos produzidos em 66 escolas diferentes. É importante ressaltar que houve participação de estabelecimentos das diversas zonas da Grande São Paulo e de vários municípios do interior do estado. Além disso, todas as unidades ocupadas durante o período foram citadas em alguma publicação. Em relação à autoria, a maioria dos *posts* se enquadrou na categoria *Própria*, ou seja, 120 (65,8%). Quando consideramos somente as postagens contendo vídeos, este índice sobe para 84,3%, com 38 ocorrências, o que forneceu um material significativo para os estudos de literacia midiática no âmbito da expressão.

Em segundo lugar, com 41 ocorrências (22,4%), está o conjunto considerado como autoria de *Terceiros*, ou seja, aquele em que foram

compartilhadas mensagem de autores externos ao movimento, com pouca interferência dos moderadores – que muitas vezes se limitaram a informar a autoria e adicionar algum marco, como uma *hashtag*, por exemplo. A maior parte de *posts* que classificamos como de *Terceiros* foi de apoios externos recebidos, muitas vezes acompanhados de fotografias. Também houve outros tipos de mensagens, como a publicação de um vídeo de cinco minutos do site de notícias Jornalistas Livres, que mostrou o flagrante da prisão de uma aluna e o consequente protesto dos estudantes na Escola Estadual Fernão Dias. Este foi o primeiro *post* com vídeo a aparecer na nossa análise, ainda no dia 10 de novembro.

Também identificamos 13 publicações (7%) que caracterizamos como de autoria *Compartilhada* – quando o resultado final da mensagem foi obtido através de complementação ou elaboração em conjunto, a partir de material de agentes externos ao movimento. E, por fim, atribuímos autoria *Mista* a nove publicações (4,8%), quando o *post* partiu de uma produção de terceiros, com a finalidade clara de rebater a mensagem inicial. Como exemplo podemos citar os questionamentos e contraposições relativas a informações contidas em matérias jornalísticas da mídia tradicional.

Os assuntos abordados durante o período de análise foram agrupados em onze eixos temáticos, conforme o quadro abaixo:

Quadro 1 – Eixos temáticos

Tema	Frequência
1. O momento da ocupação	21,3%
2. Apoios recebidos da comunidade externa	18%
3. O dia a dia dentro das ocupações	17,6%
4. Convocação para a luta, <i>posts</i> motivacionais	14,7%
5. Manifestações, protestos de rua	11%
6. Repressão e Violência Policial	8,8%
7. Informes Gerais sobre as ocupações	8,8%
8. Provocação direta ao Governador	7%
9. Questões legais, orientações jurídicas	2,2%
10. Resposta direta à mídia nacional	1,5%
11. Repercussão na imprensa internacional	1,1%

Fonte: Arquivo do autor

É importante ressaltar que dos 182 *posts* analisados, 23 deles, ou seja 12,5%, foram enquadrados em dois temas, uma vez que um assunto não sobressaiu sobre o outro em nosso estudo.

O tema 1, que agrupou as mensagens sobre o momento da ocupação, foi o que mais apareceu em nossa pesquisa e está em consonância com os objetivos da página, entre eles ser um canal de informação alternativo para a sociedade e oferecer um espaço de integração entre as escolas.

Dentro do tema 7, ao informar quantas e quais escolas estavam ocupadas, a chamada por novas ocupações foi reforçada, sugerindo que havia o entendimento sobre a importância da comunicação como ferramenta de mobilização.

Se unirmos ao tema 1, o 3 e o 5, verificamos que metade do conteúdo enfocou as escolas ou entorno. Ao levarmos ainda em conta o tema 6 – que tratou da violência contra o movimento – esse índice sobe para 58,7%. Assim, a página procurou ressaltar o protagonismo dos secundaristas na condução do movimento.

Ao analisarmos os temas de forma separada temos, em segundo lugar, o recebimento de apoios externos que, em sua maior parte, foram mensagens enviadas por outros alunos, universitários e secun-

daristas de todo o Brasil, mas também do exterior. A valorização desse tipo de conteúdo também demonstrou a busca pela confirmação da força do movimento, sua legitimação e aprovação, além de obviamente motivar a luta dos manifestantes.

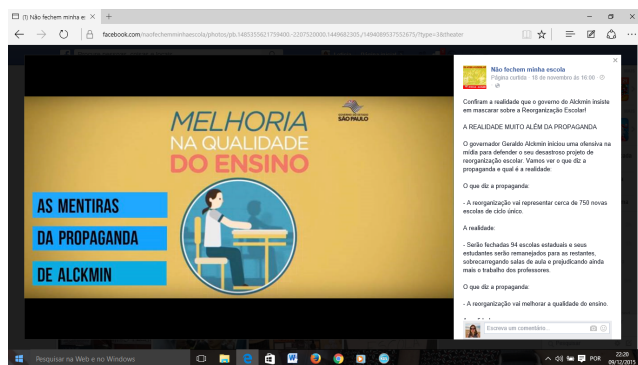
Ao estudar o material coletado ficou evidente que o governador de São Paulo, Geraldo Alckmin, foi personificado como o grande inimigo a ser combatido. Ele era o vilão que “quer[ia] destruir a educação do estado de São Paulo” e ao conjunto de estudantes cabia o papel de herói. Comandados pelo governador, a Polícia Militar, além de alguns diretores e professores “puxa-saco” – segundo termo usado constantemente nos *posts* – foram apontados como coadjuvantes na violência contra o movimento de acordo com a visão da página. É interessante notar que, ao menos no período estudado, nenhum outro integrante do executivo estadual mereceu qualquer destaque, nem mesmo o secretário estadual da Educação, Hermam Voorwald, que acabou perdendo o cargo ao fim das ocupações.

Sete por cento dos *posts* foram dedicados a “afrontar” diretamente o governador, muitas vezes usando o humor dos *memes*, mas sempre mantendo o tom de enfrentamento e desafio. Estas postagens foram as que resultaram em maior engajamento, com mais reações, comentários e compartilhamentos.

Como já explicitado anteriormente, a maior parte das publicações da “*Não fechem minha escola*” foram de autoria própria dos estudantes, na disputa pela narrativa dos acontecimentos e, portanto, encontramos mais material de análise para o âmbito da expressão. Apenas 7% das mensagens fizeram referência a algum produto de comunicação desenvolvido por outro agente – como a grande mídia e o próprio governo estadual. Mesmo assim e a partir da análise desses, podemos encontrar indícios de competência mediática no âmbito da reflexão crítica apontado nos indicadores da dimensão Ideologia e Valor. A seguir apresentamos alguns exemplos.

No primeiro, a postagem questionou ponto a ponto o material de propaganda do governo estadual sobre a reorganização.

Figura 1 – *Post* de 18 de novembro de 2015.



Fonte: *Não fechem minha escola.*

Podemos verificar na Figura 1 ao menos três indicadores de competência:

- Capacidade de avaliar a confiabilidade das fontes de informação, extraindo conclusões críticas, tanto do que se diz, quanto do que se omite.
- Habilidade de buscar, organizar, constatar, priorizar e sintetizar informações procedentes de distintos sistemas e diferentes entornos.
- Capacidade de detectar as intenções ou interesses subjacentes, tanto nas produções corporativas, quanto nas populares, assim como sua ideologia e valores, explícitos ou latentes, adotando uma atitude crítica diante desses. (Ferrés & Piscitelli, 2012, p. 80).

No dia 19 de novembro foi publicado um *post* sobre uma errata do jornal Folha de São Paulo, que continha a correção de uma informação sobre a postura do governo estadual. A página ques-

tionou: “Pergunta para a Folha de São Paulo: erraram mesmo ou tentaram desmobilizar os estudantes?”. Com isso abriram debate sobre a credibilidade da grande mídia e a sua isenção perante aos acontecimentos, além de lançar indagações sobre a possibilidade de manipulação da matéria original com o objetivo de contribuir para os interesses do governo. Este *post* sobre uma simples mensagem de “Erramos” do jornal, alcançou 2.218 compartilhamentos e 2.010 curtidas. Além disso, houve 119 comentários que, em sua maioria, apontaram para a falta de credibilidade do jornal. Especificamente neste caso, além do primeiro e terceiro indicadores elencados na citação anterior, podemos incluir a capacidade de entender de que forma a mídia procura estruturar nossa percepção da realidade.

Outro *post* publicado no dia 23 de novembro sob o título “Recado à Folha, a Record e toda à mídia: mexeu com o estudante você vai sair perdendo”⁷, marcou o enfrentamento mais direto do movimento estudantil com a mídia tradicional. Nele foi publicada uma nota, redigida em tom formal, repudiando “o comentário ‘desnecessário e infeliz’ do repórter da Record senhor Reinaldo Gottino, quando este afirmou em tom sarcástico que os alunos ocuparam a escola com o intuito de comer a merenda”. A nota lamentou o caráter preconceituoso do comentário e terminou afirmando que as despesas estavam trancadas e que todos os alimentos consumidos nas ocupações eram provenientes de doações. Ao inserir “toda a mídia” no título, os manifestantes deixaram claro que conheciam o mecanismo de produção de estereótipos da grande imprensa e, de forma enfática, exigiam respeito. Do ponto de vista da análise, além das questões citadas anteriormente, podemos incluir:

- Capacidade de analisar as identidades virtuais individuais e coletivas e de detectar os estereótipos, sobre tudo enquanto

⁷ “*Mexeu com o estudante você vai sair perdendo*” foi um dos motes do movimento.

gênero, raça, etnia, classe social, religião, cultura, etc., analisando suas causas e consequências.

- Capacidade de analisar criticamente os efeitos de criação de opinião e de homogeneização cultural que exercem os meios. (Ferrés & Piscitelli, 2012, p. 80-81).

É importante destacar que os três exemplos também devem ser avaliados sob o âmbito da expressão e estão de acordo com a “Capacidade de elaborar produtos e de modificar os existentes para questionar valores e estereótipos presentes em algumas produções midiáticas.” (Ferrés & Piscitelli, 2012, p. 81).

O debate também perpassou pela disputa semântica entre os termos “ocupação” e “invasão”. Enquanto o governo afirmou que estavam ocorrendo atos de invasão de propriedade e por esse motivo ingressou com pedidos de reintegração de posse na Justiça, os estudantes argumentaram que promoveram ocupações e repetiram muitas vezes: “ocupamos o que é nosso”. O movimento secundarista acusou ainda a grande imprensa nacional de aderir ao discurso governamental. Em um vídeo, editado no dia 18 de novembro, sob o título “Elena sem H 7 x 1 Rede Globo”, aparece a resposta de uma aluna a um repórter da TV Globo, que questionou “Quanto tempo vocês pretendem manter a invasão?” ao que a estudante respondeu “Só uma correção, não é invasão é ocupação”. O vídeo foi finalizado com um trecho do clipe da música *Turn down for what*, de acordo com o repertório do seu universo juvenil.⁸ Este *post* foi compartilhado 9.200 vezes, recebeu 8.009 curtidas e 400 comentários. Neles, foi lamentado o fato de a entrevista não ter sido exibida pela emissora, fato que reforçou no grupo a opinião de que a mídia militava contra

⁸ *Turn Down for What* é uma música de Dj Snake e Lil Jon. O videoclipe, lançado em 2013, viralizou e virou meme, comumente usado para comemorar alguma resposta que enfrenta ou descontrói o argumento de quem pergunta.

os estudantes. Se contabilizarmos o número total de acessos desse vídeo, incluindo as visualizações oriundas fora do “*Não fechem a minha escola*”, chegamos ao número de 720 mil visualizações.

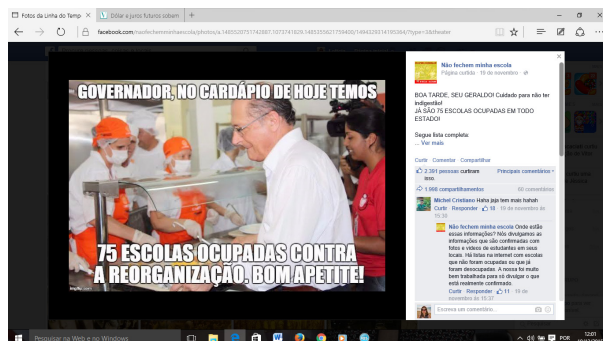
O debate com a mídia sobre os termos invasão e ocupação apareceram, mas não de forma central, em outros dois *posts*, nos dias 21 e 22 de novembro. As publicações são colagens de manchetes de jornais estrangeiros, que destacaram a luta dos estudantes paulistas. Nos comentários, existiu a observação que, “diferente da imprensa nacional”, a internacional utilizou o termo “certo”: ocupação.

“Ocupe sua Escola” foi um dos slogans do movimento, difundido amplamente pelas redes sociais através de *hashtag*, títulos e também sempre presente em cartazes e faixas nas escolas e nas manifestações de rua. O termo “ocupe” se apresentou como fundamental para a narrativa sob o ponto de vista dos estudantes.

No âmbito da expressão, no que tange à dimensão *Ideologia e Valores*, a própria existência da página e a forma que foi construída em termos de linguagem e formatos de comunicação demonstrou sintonia com o primeiro indicador apontado por Ferrés e Piscitelli (2012, p. 81), ou seja, “Capacidade de aproveitar as novas ferramentas comunicativas para transmitir valores e para contribuir na melhoria do ambiente, como uma atitude de compromisso social e cultural.”

Em relação ao segundo indicador que trata da capacidade de modificar produtos comunicacionais já existentes, questionando o sentido original e atribuindo novos significados, podemos apontar como exemplo a utilização dos *memes*, que em sua maioria contém fotografias do governador Geraldo Alckmim. Retiradas do contexto original, elas viraram instrumento de questionamento, deboche e enfrentamento. Apesar de serem produtos comunicacionais bastante simples, que não demandam muita sofisticação técnica, estética ou de conteúdo, os *memes* parecem ter funcionado bem no universo das redes sociais dos manifestantes.

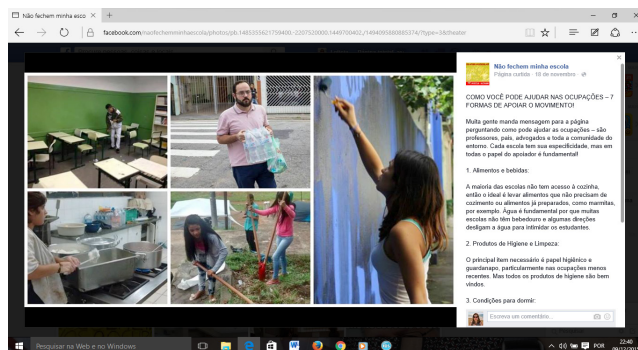
Figura 2 – Post de 19 de novembro de 2015.



Fonte: *Não fechem minha escola.*

Por fim, abordamos o terceiro indicador do âmbito da expressão: “Capacidade de aproveitar as ferramentas do novo ambiente comunicativo para comprometer-se como cidadãos de maneira responsável na cultura e na sociedade.” (Ferrés & Piscitelli, 2012, p. 81). Muitas vezes se aproximando do discurso da propaganda – ao apresentar o cotidiano dos alunos e a convocação para a luta – as mensagens buscaram mostrar como as escolas estavam sendo bem cuidadas pelos estudantes durante as ocupações. Havia a sugestão inclusive de que os alunos tinham mais responsabilidade na preservação do espaço do que o próprio governo. Desse modo, escolas foram pintadas, bueiros desentupidos e hortas plantadas. Acreditamos que o *post* a seguir representa bem o objetivo de mostrar as ocupações como comprometidas com a cidadania e responsáveis socialmente.

Figura 3: Post de 18 de novembro de 2015.



Fonte: *Não fechem minha escola.*

Publicado no dia 18 de novembro, ele foi um convite à comunidade a colaborar com as ocupações. O mosaico de fotos procurou apresentar o cuidado diário com as escolas e o objetivo de transformá-las em um lugar melhor como um dos valores do movimento.

CONCLUSÃO

A popularização das ferramentas de produção e a facilitação do acesso às plataformas de distribuição ampliou – e mesmo viabilizou – a possibilidade de expressão de pessoas e grupos sociais que muito dificilmente tinham voz nos veículos tradicionais de comunicação. O ativismo digital ou ciberativismo (Tascón & Quintana, 2012) tornou-se um contraponto relevante ao discurso da grande mídia e dos órgãos oficiais de governos e empresas, mesmo com a óbvia persistência do significativo desequilíbrio entre essas forças e as limitações estabelecidas pelas regras e configurações impostas nos novos ambientes comunicacionais.

Apesar de todas as crescentes preocupações em relação às redes sociais na internet e seus possíveis impactos negativos sob os usu-

ários – como a proliferação de notícias falsas e desinformação, a difusão de discurso de ódio e o *cyberbullying* – podemos encontrar práticas comunicativas populares e militantes bem-sucedidas realizadas dentro dessas plataformas digitais. Acreditamos ser o caso da “*Não Fechem a Minha Escola*”, especialmente no período de ocupação das escolas paulistas, quando contribuiu para a unificação e visibilidade do movimento, além de realizar o embate no campo discursivo.

O aumento da acessibilidade aos meios de produção e difusão mediática permitiu a concretização de experiências como essa ao viabilizarem que cada vez mais pessoas possam se tornar produtores de conteúdo e com possibilidade real de alcançar uma quantidade de público significativo. Percebemos ainda, que várias produções disponibilizadas pela página foram provenientes de comunidades carentes. Desse modo, avaliamos que as redes sociais na internet constituem uma oportunidade para a promoção da literacia mediática em ambiente escolar, tanto no âmbito da expressão criativa, quanto da análise crítica. O ensino voltado aos mídia depende cada vez menos de infraestrutura institucional e mais da conscientização da sua importância para o desenvolvimento da cidadania de uma geração que já nasceu na era digital e com participação frequente em redes sociais da internet.

Para compreender o fenômeno da página *Não Fechem Minha Escola* de forma mais completa dentro do campo da literacia mediática é preciso focar também as suas demais dimensões. Por exemplo, com relação à questão estética há muito a se refletir. Não existe nenhuma padronização nas produções de imagem e vídeo compartilhadas pela página e há um claro desequilíbrio na qualidade técnica e estética dos materiais disponibilizados pelos estudantes das diversas escolas. Audiovisuais bem-acabados convivem com peças quase ilegíveis, que precisaram ser complementadas com textos escritos para que o receptor fosse capaz de entender o conteúdo. Notamos, portanto, que a escolha foi pela pluralidade da partici-

pação e pela importância atribuída ao fato. Em relação à dimensão Processos de Interação é interessante perceber a escolha dos diferentes veículos para atender os objetivos de comunicação do movimento. Para a comunicação entre os estudantes e organização das estratégias de luta foi escolhido o *WhatsApp*, enquanto para a comunicação com a sociedade o eleito foi o *Facebook*.

No entanto, o estudo de Ideologia e Valores nos permitiu perceber que há a compreensão dos secundaristas sobre a importância da comunicação no enfrentamento político, além de comprovar sua habilidade para utilizar linguagens apropriadas na busca dos seus objetivos. Observamos a presença de uma postura crítica em relação ao jornalismo exercido pelos veículos tradicionais brasileiros, que foram apontados como inimigos. Desse modo, a página também teve como finalidade desconstruir as matérias da grande mídia, revelando sua parcialidade em favor do governo estadual. Os estudantes também demonstraram capacidade de criar uma imagem corajosa e responsável do movimento. O cuidado com a escola e a preocupação com a qualidade do ensino eram constantemente enfatizados. Desta forma, foi sem dúvida uma importante vitória dos secundaristas o abalo obtido na popularidade do governador, que foi identificado como o opositor da busca pela qualidade da educação no estado de São Paulo.

Por fim, julgamos que as redes sociais oferecem um campo privilegiado para a investigação na área da literacia mediática. Através delas podemos acompanhar de forma instantânea, direta, individualizada e em grande volume, a utilização que o público faz do meio de comunicação. Apesar do desafio metodológico, avaliamos que elas representam uma oportunidade para compreender a relação do público – neste caso específico adolescentes – com os *media*, a partir de sua produção real e não apenas por pesquisas que apontem para uma avaliação própria daquilo que afirmam produzir nas redes.

Referências

- Aparici, R., & García-Marín, D. (2018). Prosumers and emirecs: analysis of two confronted theories. *Revista Comunicar*, nº 55, v. XXVI, p. 71-79.
- Bauer, T. (2011). O valor público da Media Literacy. *Líbero*, São Paulo, v. 14, n. 27, p. 9-22.
- Bauer, T. (2012). Beyond and after Media Literacy: Media competence building civil society. [ppt]. Aula inaugural do Mestrado em Comunicação. São Paulo: Faculdade Cásper Líbero. (ppt). Disponível em <http://www.thomasbauer.at/wordpress/inhalt/wp-content/uploads/2012/02/Caspar-Libero-Feb-12-Media-Literacy.pptx>
- Borges, G. (2014). A qualidade na televisão pública portuguesa. Análise dos programas do canal 2. Juiz de Fora: Editora UFJF.
- Buckingham, D. (2017, 6 jun.) Waking up from the digital dream: media education and media reform [Blog]. David Buckingham. Disponível em <https://davidbuckingham.net/2017/06/06/waking-up-from-the-digital-dream-media-education-and-media-reform/>.
- Castells, M. (1999). *A Sociedade em Rede: a era da informação, economia, sociedade e cultura*. São Paulo: Paz e Terra.
- Castells, M. (2013). *Redes de Indignação e Esperança: movimentos sociais na era da internet*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Comissão Européia. (2009, 29 de agosto). Recomendação da Comissão. *Jornal Oficial da União Européia*. (2009/625/CE). L 227/9-12.
- Ferrés, J., & Piscitelli, A. (2012). La Competência mediática: propuesta articulada de dimensiones e indicadores. *Comunicar, Revista Científica de Educomunicación*, nº 38, v. XIX. 75-82.
- Frau-Meigs, D. *et al.* (2017). Digital Citizenship Education: overview and new. V perspectives. 1. Strasbourg: Council of Europe.
- Governo do Estado de São Paulo. (2015). *Reorganização Escolar*. Secretaria da Educação. <http://www.educacao.sp.gov.br/reorganizacao/>.
- Lopes, P., Pereira, S., Moura, P., & Carvalho, A. (2015). Avaliação de competências de literacia mediática: o caso português. *Revista Observatório*, v. 1, nº 2, 42-61. DOI: 10.20873/uft.2447-4266.2015v1n2p42.
- Pereira, S., Pinto, M., & Moura, P. (2015). Níveis de Literacia Mediática: Estudo Exploratório com Jovens do 12º ano. Braga: CECS – Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade.
- Pinto, M. (2014). O trabalho em rede na definição de uma política de literacia mediática. In I. Eleá (Org.), *Agentes e vozes: um panorama da mídia-educação no Brasil, Portugal e Espanha*, pp.157-164. Estocolmo: ORDICOM.
- Primo, A. (2007). O aspecto relacional das interações na Web 2.0. *Brasília: E – Com-pós*, v. 9, pp. 1-21. DOI: <https://doi.org/10.30962/ec.v9i0.153>.
- Schiller, D. (2014). Rosa Luxemburg's Internet? For a Political Economy of State Mobilization and the Movement of Accumulation in Cyberspace. *International Journal of Communication*, 355-375.
- Tascón, M., & Quintana, Y. (2012) *Ciberactivismo: las nuevas revoluciones de las multitudes conectadas*. Madrid: Catarata.

**AS “ECO” INFLUENCIADORAS DIGITAIS
E O DESAFIO DE ENGAJAR SEGUIDORES
NAS QUESTÕES AMBIENTAIS
THE “ECO” DIGITAL INFLUENCERS AND
THE CHALLENGE OF ENGAGING FOLLOWERS
IN ENVIRONMENTAL ISSUES**

Thâmara Danielle Filgueiras Santos¹

thamarafilgueiras@gmail.com

Universidade de Coimbra, Faculdade de Letras

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9605-0560>.

Resumo: A partir da definição e da contextualização do conceito de influenciador digital e da sua importância na sociedade mediatizada, esta investigação ocupa-se dos influenciadores que têm como foco as questões ambientais. Em primeiro lugar, colocamos a questão de saber se as “eco” influenciadoras utilizam as mesmas estratégias dos/as demais e, nesse caso, que nível de aprofundamento propõem para a discussão sobre as questões ambientais. Refletimos também sobre o seu papel na dinamização do consumo consciente e responsável. De maneira empírica, analisamos o conteúdo das publicações dos perfis @sustanablychic, @waterthruskin, @ecocult e @ecowarriorpruncess, pelo período de setembro de 2017 a março de 2018. Concluímos que mesmo que os “eco” influenciadores contribuam para a consciencialização de questões ambientais e do consumo responsável, ainda estamos longe de uma alternativa definitiva ao estilo de consumo vigente.

Palavras-chave: Consumo; influenciadores digitais; Instagram; “eco” influenciadores digitais

¹ Doutoranda em Ciências da Comunicação na Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra (FLUC).

Abstract: Based on the definition and contextualization of the concept of digital influencer and its importance in the mediated society, this research deals with the influencers that focus on environmental issues. In the first place, we ask whether the influential “echoes” use the same strategies as the others, and in that case, what level of deepening they propose for the discussion on environmental issues. We also reflect on its role in stimulating conscious and responsible consumption. In an empirical way, we analyze the content of the publications of the profiles @sustanablychic, @waterthruskin, @ecocult and @ecowarriorpruncess for the period from September 2017 to March 2018. We conclude that even if “eco” influencers contribute to environmental and of responsible consumption, we are still far from a definitive alternative to the current consumption style.

Key-words: Consumption; digital influencers; Instagram; “eco” digital influencers

INTRODUÇÃO

A partir do processo de industrialização, que fomentou uma oferta sempre crescente de produtos e serviços, novos mercados consumidores foram gerados. Considerando que estes mercados não acompanham o aumento da oferta, novas necessidades foram sendo criadas nos consumidores já existentes. Assim, a publicidade, desde o princípio, teve um papel importante na configuração dos mercados. Com o passar dos anos, a linguagem da publicidade foi se adaptando às mudanças da sociedade. Quando um discurso mais direto, objetivo, que destacava a utilidade do produto ora apresentado deixou de ser o principal argumento convincente, a publicidade passou a persuadir o consumidor a partir de lógicas diferentes, e, assim, englobou aspectos culturais, e transformou o consumo em uma atividade “pregada como o que pode trazer as satisfações e

realizações últimas da existência humana nas sociedades baseadas na acumulação de riqueza pelos donos dos meios de produção” (Costa Filho, 2005, p. 1).

A publicidade acompanhou as principais mudanças sociais, e está ainda mais presente na vida das pessoas. Embora não seja nosso intuito aprofundar no papel da publicidade, ou, mais especificamente da linguagem publicitária, utilizamos este argumento introdutório para afirmar que, de fato, na sociedade ocidental contemporânea, tudo parece estimular as pessoas a quererem ter cada vez mais. Tal como Rocha (2011, p. 163) argumenta, o consumo é colocado como sentido maior de existência, associado a “bens e serviços industrializados como resposta para as questões existenciais mais profundas”. Em consequência do aumento do consumo, observamos o surgimento de problemas e questões que estão diretamente relacionadas com o meio ambiente, impactando-o de maneira significativa.

Paralelamente ao que expomos acima, observamos, nas últimas décadas, um aumento exponencial do uso das redes sociais digitais, já muito presentes nas nossas vidas, com fins publicitários. Particularmente, referimo-nos à figura de *digital influencers*, pessoas que possuem certa influência – daí o nome – entre os públicos que integram essas redes digitais e atuam de modo a incentivar e estimular o consumo de bens, produtos e serviços, em muitos casos, recebendo compensação financeira de determinadas marcas. Entre as pessoas influentes das redes sociais digitais, chamou-nos a atenção aquelas que apelam para uma nova consciência referente ao consumo, uma que leve em consideração as questões ambientais.

Na lógica do que destacamos acima, sentimo-nos a vontade para afirmar que os/as *digital influencers* têm um papel importante na sociedade mediatizada, entendida como o processos pelo qual a mediação das tecnologias e das organizações de *media* configura as práticas quotidianas e as relações sociais (Figueiras, 2017). Assim,

a partir da definição e da contextualização de *digital influencer*², traçamos um paralelo entre estes e aqueles/as que têm como foco as questões ambientais. Neste trabalho, refletimos sobre o papel do que denominamos “eco” influenciadoras³ digitais e questionamos se estas utilizam as mesmas estratégias dos/as demais influenciadores/as. Também analisamos que nível de aprofundamento as “eco” influenciadoras propõem à discussão sobre as questões ambientais nas redes sociais digitais. A ideia de consumo consciente também é colocada em discussão.

QUEM SÃO OS/AS INFLUENCIADORES/AS DIGITAIS

Concordamos com Mark Deuze (2011, p. 137) quando afirma que os “*media* têm se tornado uma característica regular na vida cotidiana”. De fato, a sua ideia de “*media life*”⁴ faz bastante sentido quando observamos a maneira com que muitas pessoas têm vivenciado a experiência das redes sociais digitais, e reforça o seu argumento de que os *media*, entre os quais destacamos os *media* sociais, “não devem ser vistos como de algum modo localizados fora da experiência vivida, mas devem ser vistos como intrinsecamente parte dela. Nossas vidas são vividas *nos*, ao invés de *com*, os *media*” (Deuze, 2011, p. 138).

² Neste artigo, utilizaremos com frequência tanto o termo em inglês como o termo em português.

³ Referir-nos-emos especificamente às “eco” influenciadoras somente no feminino porque os perfis analisados neste trabalho pertencem somente a mulheres, mas não é um indício que não existam homens que atuam de maneira similar. Já para nos referirmos aos/às demais influenciadores/as, utilizaremos o recurso à barra para denominar tanto o substantivo no masculino como no feminino.

⁴ Uma possível tradução poderia ser vida dos *media*; no entanto, ao atentarmos para a intenção do autor, concordamos com a segunda tradução possível, que é vida nos *media*.

Com efeito, o fortalecimento das redes sociais digitais e o crescente engajamento⁵ do público na dinâmica desses *media* possibilitou o surgimento da figura de influenciador/a digital, também denominada criador/a, *digital influencer*, *youtuber*, blogueiro/a, *creator* (Karhawi, 2016). *Digital influencers* são pessoas que possuem perfis em redes sociais digitais como Facebook, Instagram, Snapchat, Twitter e YouTube – para citar somente as mais populares –, além disso, muitos/as são autores/as de blogs, em que compartilham, principalmente, suas experiências pessoais.

São também chamados/as criadores/as porque criam e produzem conteúdos diversificados para essas múltiplas plataformas digitais, sendo o que os/as destaca é uma perspectiva muito pessoal, que em alguns casos pode ser vista como uma “marca” do/a influenciador/a digital. Destaca-se também o fato de os conteúdos serem temáticos, possuírem frequência regular e transmitirem credibilidade para as pessoas que acompanham seus criadores e criadoras (Karhawi, 2016). Outro elemento relevante é que os conteúdos são estruturados em uma narrativa transmediática (Gomes & Gomes, 2017), haja vista que cada *medium* social possui características próprias⁶, o que possibilita aos/às influenciadores/as explorarem ao máximo cada uma delas.

Soma-se a isso o fato de que milhares, em alguns casos até milhões de pessoas os/as seguem – para usar a nomenclatura adequada a esses *media* – nas redes sociais, propiciando um engajamento entre “seguido”, neste caso, o/a influenciador/a digital, e seguidores no ambiente digital e, em alguns casos, também no ambiente físico.

⁵ Engajamento nas redes sociais significa envolver, interagir, relacionar com a marca, e isso vai além do número de seguidores em uma determinada rede social ou *likes* em uma postagem; ele pode ser medido por sentimentos, como envolvimento, interação, intimidade e influência, e cada um desses possui indicadores específicos (Marques, 2017).

⁶ Para ilustrar, citamos o vídeo como o principal produto do YouTube; a foto, do Instagram; já o Facebook reúne todos esses elementos ao texto, que, embora esteja presente em todos os *media*, alguns limitam a quantidade de caracteres, como o Twitter.

Esse engajamento resulta na monetização dos seguidores ao integrar nos blogs e nos *media* sociais conteúdos com algum teor propagandístico, que Abidin (2017) denomina “*advertorials*”⁷, numa junção dos termos *advertisement* e *editorial*.

Para concluir a descrição de quem são os/as influenciadores/as digitais, acrescentamos a afirmação de Swant (2015) para quem os/as *digital influencers* são “sofisticados consumidores de *media* cujo alcance é cobiçado não apenas pelas empresas de *media*, mas também pelas marcas” (livre tradução). A afirmação de Swant encontra concordância no que Rita Figueiras (2017, p. 104) pondera: “[n]o ambiente digital contemporâneo de intenso fluxo comunicativo, de múltiplas plataformas e canais, e no qual noções de centro ou de *media* dominantes se diluíram, os indivíduos ganharam um papel preponderante na definição da relevância dos conteúdos produzidos por si (...)”.

Esses elementos por si só já contribuem para a uma boa ilustração e compreensão do potencial dos/as influenciadores/as digitais. No entanto, a fim de atingir o objetivo deste trabalho, é preciso considerar o processo de construção destes e destas utilizadoras das redes sociais digitais enquanto figuras públicas influentes que são. Referimo-nos aqui a um processo que é marcado pela lógica capitalista, em que é permeado pelo consumo – desde o consumo da própria imagem, até o das marcas que são nomeados/as “embaixadores/as”⁸.

⁷ Os “*advertorials*” são publicações altamente personalizadas, carregadas de opinião que buscam promover produtos e serviços de uma determinada marca em que o foco é a experiência pessoal do/a influenciador/a com essa marca, em que o influenciador recebe alguma compensação financeira ou de produtos e/ou serviços acordados entre este e a marca (Abidin, 2017).

⁸ Os embaixadores digitais das empresas – papel conferido aos influenciadores digitais quando estes conseguem uma relação muito estreita com alguma marca – é uma estratégia que “tem como objetivo dar voz ativa aos consumidores da marca para que esses possam advogar em sua defesa e argumentar sobre serviços ou produtos, baseando-se nas próprias experiências. Esta vertente de marketing de

DIGITAL INFLUENCERS E O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DE VISIBILIDADE RENTÁVEL NAS REDES

Tudo o que foi citado até aqui para explicar o que é o/a influenciador/a digital também serve para justificar o seu “potencial para reconfigurar a lógica dos investimentos em publicidade e marketing (...) visto que além de impactarem no consumo e comportamento de seus seguidores, envolvem e engajam seus espectadores” (Gomes & Gomes, 2017, p. 7-8). Isto tem relação com o fato de que a constante e importante presença e papel dos *media*, em geral, no cotidiano das pessoas “tem produzido mudanças nas mais variadas áreas da sociedade” (Figueiras, 2017, p. 106).

Reforçando a ideia de que vivemos o tempo dos objetos, considerando que o consumo invade toda a vida (Baudrillard, 1995), os/as influenciadores/as digitais surgem como um dos principais “produtos” da atualidade, em que são monetizados/as e utilizados/as como mercadorias. Além disso, foram transformados/as em um novo modelo de celebridade⁹, pois passaram a ser cultuados/as como tal pelas pessoas que os seguem nas redes sociais (Abidin, 2017; Dunkley, 2017; Gomes & Gomes, 2017; Karhawi, 2016).

Chamamos de novo modelo de celebridade porque, diferentes das celebridades tradicionais, como as atrizes e os atores ou as cantoras e os cantores de grande renome, os/as influenciadores/as digitais possuem um processo de construção do sujeito, o Eu, totalmente particular. De acordo com Karhawi (2016, 10),

enquanto uma celebridade está distante, sob holofotes, traçando um caminho de sucesso que parece muito distante de quem os

influência tem sido muito procurada, atraindo uma nova dinâmica de comunicação através de verdadeiros fãs” (Camarez, 2017).

⁹ Também denominadas webcelebridades (Karhawi, 2016) ou, ainda, microcelebridades (Abidin, 2017).

assiste no cinema ou na televisão, os influenciadores digitais estão no Facebook, no Instagram, no Snapchat, em espaços ocupados por “pessoas comuns” com quem dialogam em igualdade.

A enorme visibilidade dos/as influenciadores/as digitais é consideravelmente maior entre o público denominado Geração Z¹⁰, que tem mais habilidade para se conectar com essas novas celebridades do que com as celebridades tradicionais (Dunkley, 2017). A explicação, conforme apresentaram Gomes e Gomes (2017, 9), está no fato de “os jovens se identificarem com as webcelebridades por considerarem “gente como a gente” e estarem próximas ao seu público, mostrando sua vida nas plataformas online, o que os transformam em objeto aspiracional para seus seguidores”.

Dunkley (2017) reforça essa ideia ao afirmar que os/as consumidores/as – especialmente quando se trata de indivíduos das gerações Y e Z – preferem ouvir outros/as consumidores/as, ou seja, a opinião de “pessoas comuns”, ao invés de ouvir as marcas. Ele acrescenta que “a confiança dos consumidores nos influenciadores digitais é tão grande, que apenas fica para trás da confiança que a Geração Z tem nas recomendações de amigos e da família” (Dunkley, 2017, p. 33 – livre tradução). Neste sentido, Figueiras (2017, p. 105) resgata o conceito de “papel curatorial” exercido pelos indivíduos, definido

¹⁰ A bibliografia sobre essa nova geração tem crescido rapidamente, assim como a quantidade de pessoas que a integra – e o curso natural é que continue a crescer. Isso porque a assim denominada Geração Z inclui aquelas pessoas nascidas a partir de 1995 – embora esta data seja consensual entre os pesquisadores da área. Não obstante esses indivíduos compartilharem muitas das características da geração denominada Millennium (também chamada Geração Y e *Echo Boomers*, e que nasceram no final da década de 1970 até meados da década de 1990), eles parecem ter ainda mais afinidade com as novas tecnologias, haja vista terem nascido em um mundo completamente integrado à internet. A empresa de marketing social WJSchroer pondera que “embora não saibamos muito sobre a *Gen Z* ainda... sabemos muito sobre o ambiente em que eles estão crescendo (...) As crianças da *Gen Z* crescerão em um ambiente com *media* e computadores altamente sofisticados e serão mais experientes e especialistas em Internet do que a *Gen Y*” (Fonte: <http://socialmarketing.org/archives/generations-xy-z-and-the-others/>).

por Henry Jenkins, Henry Ford e Todd Gitlin, tendo em vista que “a circulação transmediática dos mais variados tipos de conteúdos pelos *media* digitais depende de suas decisões e escolhas e da importância atribuída por quem os partilha com outros, dentro de sua comunidade e/ou entre comunidades distintas”.

Todo esse destaque que os/as influenciadores/as digitais têm recebido tanto do público quanto das empresas possibilitou-lhes, ainda, ser considerados como um novo perfil profissional (Dunkley, 2017; Archer & Harrigan, 2016; Karhawi, 2016). Para citar um exemplo, no Brasil, já é possível encontrar empresas e instituições de ensino que oferecem a possibilidade de formação profissional e aperfeiçoamento de criadores de conteúdos digitais. Soma-se a isso o fato de que os/as influenciadores/as digitais têm sido cada vez mais procurados/as por empresas com o propósito de divulgação de suas marcas. Ainda no intuito de ilustrar a importância social dos/as influenciadores/as digitais, nos Estados Unidos, eles são considerados “um elemento vital do marketing de filme, com muitos estúdios cinematográficos alocando proporções de seus orçamentos digitais para o marketing de influência” (Dunkley, 2017, p. 34).

Com o objetivo de explicar o destaque dado aos/às influenciadores/as digitais, Karhawi (2016, p. 43) destaca dois motivos: “eles são necessários para filtrar todo o montante de informação que chega aos mais diversos públicos nas redes; [e] reúnem atributos que lhe conferem credibilidade, reputação e prestígio”. E o que parece é que esse estilo de perfil das redes sociais digitais ainda tem muito a prosperar. Isso porque a Geração Z¹¹ tem uma preferência por campanhas publicitárias online, especialmente por meio dos *media* sociais, além disso, a “[Geração Z] é um tema quente para

¹¹ Não é objetivo deste trabalho focar na Geração Y ou Z, mas a referência e a diferenciação dessas duas deve-se ao fato de que as características de cada uma são relevantes para o tema deste trabalho, qual seja o impacto dos influenciadores digitais na formação de opinião e definição das preferências de consumo.

os profissionais de marketing atualmente devido ao fato de que eles estão prestes a se tornar o maior grupo de consumidores em todo o mundo” (Dunkley, 2017, p. 3 – tradução livre).

Para entender toda a mobilização em torno dos/as influenciadores/as digitais, devemos considerar que as redes sociais propiciaram um ambiente favorável para a interação em escala nunca antes vista. Gomes e Gomes (2017) afirmam que vivemos a era da Geração 3 Cs, e o que prevalece é curtir, comentar e compartilhar. Assim, a partir da dinâmica própria dos *media* sociais digitais, os/as influenciadores/as digitais elevam a conexão das pessoas a um novo patamar, conexão esta permeada pela lógica do consumo, em que os/as próprios/as influenciadores/as deixam de ser meros consumidores/as, e passam a ser tanto “consumíveis” como incentivadores/as de consumo.

Concordamos com Karhawi (2016) que os/as influenciadores/as transformaram-se em mercadorias. Seguindo esse raciocínio, dois aspectos merecem a nossa atenção: o primeiro diz respeito ao processo de monetização dos/as influenciadores/as digitais (Karhawi, 2016); o segundo tem a ver com o estímulo ao consumo, que é favorecido e, provavelmente, uma consequência do primeiro. Ambos ganham terreno fértil no que Gomes e Gomes (2017, p. 5) afirmam ser o novo perfil do/a consumidor/a atual: ele/a “deseja participar, opinar e construir a mensagem”. Além disso, busca experiências satisfatórias ao se envolver emocionalmente com os produtos que consome (Gomes & Gomes, 2017).

Karhawi (2016) estuda o processo de profissionalização dos blogs de moda feminina no Brasil, a fim de compreender a construção da imagem como mercadoria, que não é característica exclusiva dessas blogueiras, mas algo explorado pelos mais diversos perfis de influenciadores/as digitais.

Uma das hipóteses apresentadas é a de que as blogueiras de moda são precursoras de um novo perfil profissional no campo

da comunicação. Elas não apenas levam informação de moda e beleza para públicos até então afastados dessa informação (elitizada pelas revistas especializadas da área), como também constroem comunidades de leitores e seguidores que confiam em suas opiniões (Karhawi, 2016, p. 43).

De acordo com a pesquisadora, esse processo de profissionalização passa pelo reconhecimento desses perfis como influenciadores de públicos e, conseqüentemente, pela comercialização, que vai desde os conteúdos produzidos para os canais específicos, como posts e vídeos pagos e espaços para *banners* em seus blogs, até a sua própria imagem. “Assim, aceita-se o **Eu como uma commodity**” (Karhawi, 2016, p. 42 – grifo da autora).

Com a visibilidade dos blogs e, conseqüentemente, das pessoas responsáveis pela criação de seus conteúdos, ter um blog, um canal e/ou um perfil em rede social tornou-se uma aspiração de muitas pessoas que almejavam alcançar uma grande visibilidade que as redes sociais podem proporcionar. Mesmo que a maioria das pessoas tenham iniciado essa atividade como um *hobby*, para muitas, ela representava uma possibilidade de ter uma contrapartida financeira. Foi a conclusão que chegaram Archer e Harrigan (2016), a partir de uma pesquisa realizada com blogueiras na Austrália. “Para uma proporção significativa das blogueiras entrevistadas, o dinheiro tornou-se um motivador e [elas] desejaram ser remuneradas por sua escrita ao mencionar as marcas” (Archer & Harrigan, 2016, p. 70 – livre tradução).

Ao considerar o viés comercial dos blogs – que implica em uma transformação do mercado de forma dinâmica e transforma os/as blogueiros/as em influenciadores/as, – é importante considerar também a importância que aqueles têm.

Os blogs são importantes para os consumidores, pois são lidos para entretenimento e informação e são vistos como confiáveis (Armstrong e McAdams, 2009; Brown et al., 2007). Para organizações, blogs e blogueiros são importantes porque podem divulgar rapidamente informações e opiniões sobre organizações e produtos (Archer & Harrigan, 2016, p. 68).

A partir da autoridade que lhes é conferida pelo público seguidor, os/as influenciadores/as usufruem do estatuto de serem o produto do próprio comércio, ou como Karhawi (2016) coloca, de transformar o Eu em mercadoria.

Há diferentes abordagens para tratar o eu como mercadoria. Uma delas poderia estar apoiada na noção de commodity ligada aos estudos marxistas. Nessa perspectiva, a comoditização é o ato de transformar diferentes processos sociais (não apenas bens e serviços clássicos) em mercadorias. Uma commodity essencial para o capitalismo é o tempo, convertido em dinheiro nas cadeias produtivas (WAJCMAN, 2015, p. 37). Outros processos também podem ser transformados em commodity; do conhecimento ao próprio eu. É nesse sistema que se encaixam os influenciadores (Karhawi, 2016, p. 42).

Gomes e Gomes (2017, p. 9) sintetizam o processo de monetização dos/as influenciadores/as digitais da seguinte forma: “os *influencers* são o próprio canal. Comprar mídia (sic) nesse novo veículo é na realidade adquirir a relação estabelecida entre o influenciador e a sua audiência”. E como não são anunciantes comuns, os/as influenciadores/as ganham um novo estatuto: o de “embaixadores/as” de determinada marca – estratégia usada por empresas para divulgar seus produtos e/ou serviços com custos mais baixos, e com a mais-valia de que os/as embaixadores/as digitais relacionam-se com fãs, não com meros consumidores.

Concluindo essa ideia, se os/as influenciadores/as monetizam a própria imagem ao oferecê-la como mais-valia para aumentar o consumo de uma determinada marca, conforme analisamos aqui, a consequência é a monetização também dos seus seguidores, haja vista que um/a influenciador/a só influencia de fato se houver audiência significativa para despertar interesse na marca em se aliar a determinado/a influenciador/a. Com isso, o número de seguidores que cada influenciador/a digital possui faz parte da negociação entre este/a e determinada marca.

INSTAGRAM COMO *LOCUS* DA IMAGEM

Das diversas redes sociais que possibilitam o crescimento de uma pessoa como influenciadora digital, o Instagram está entre os mais explorados devido à sua principal característica: o foco na imagem. Descrito como uma rede social de compartilhamento de foto e vídeo, esse *medium* é um dos que mais cresce atualmente (Abidin, 2017; Santos, 2016).

Para ilustrar o crescimento dessa rede, em 2014, o Instagram conseguiu 58 vezes mais envolvimento (*engagement*), por seguidor, do que o Facebook, e 120 vezes mais do que o Twitter” (Santos 2016). No último trimestre de 2017, a plataforma já contava com mais de 800 milhões de usuários ativos por mês, sendo que 500 milhões acessam diariamente¹². Levando em consideração estes números, e que cada postagem representa uma nova imagem compartilhada, podemos concluir que a máxima “uma imagem vale mais que mil palavras” nunca foi levada tão a sério.

¹² Fonte: “Instagram tem 800 milhões de usuários por mês e 500 milhões por dia”. Notícia publicada no canal g1.com.br, em 25/09/2017.

Esses números reforçam a importância de estudar a participação das pessoas nessa rede social, que, embora tenha a imagem como ponto forte, cabe acrescentar que elas são compartilhadas com o reforço de textos e *hashtags* (palavras-chave indicadas pelo uso do símbolo # antes do termo, que se transformam em *hiperlinks* na rede). Por meio da partilha dessas imagens, os utilizadores falam sobre suas experiências, preferências, gostos e, assim, acabam por fornecer informações importantes tanto para empresas como para outros usuários.

OS TIPOS DE IMAGEM PARTILHADAS NO INSTAGRAM

Ao levar em consideração que toda publicação feita no Instagram requer uma imagem, seja foto ou vídeo, Hu et al. (2014) desenvolveram um estudo dos principais tipos de fotos compartilhadas nesse *medium*. De acordo com o levantamento realizado, Hu et al. (2014) identificaram oito principais categorias de imagens: amigos, animais de estimação, atividades, comida, foto-legendas, *gadget*, moda e *selfies* (Figura 1).


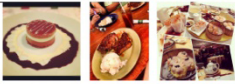
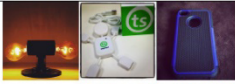
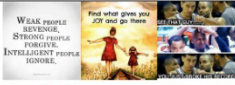
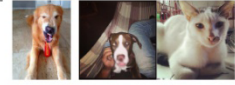
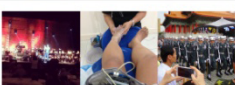


Category	Exemplary Photos
Friends (users posing with others friends; At least two human faces are in the photo)	
Food (food, recipes, cakes, drinks, etc.)	
Gadget (electronic goods, tools, motorbikes, cars, etc.)	
Captioned Photo (pictures with embed text, memes, and so on)	
Pet (animals like cats and dogs which are the main objects in the picture)	
Activity (both outdoor & indoor activities, places where activities happen, e.g., concert, landmarks)	
Selfie (self-portraits; only one human face is present in the photo)	
Fashion (shoes, costumes, makeup, personal belongings, etc.)	

Figura 1 – Tipos de categorias de fotos compartilhadas no Instagram (Hu et al., 2014).

Os resultados obtidos mostraram que as *selfies* foram, entre todas as categorias de imagens, as que tiveram o maior número de ocorrência no banco de dados de análise dos pesquisadores, possibilitando a conclusão de que elas constituem um dos principais tipos de foto postadas nessa rede social. Isso reforça a definição de Abidin (2017, p. 3) de que “o Instagram é o meio social mais proliferativo e viável para os anúncios publicitários de selfie” (livre tradução).

Embora esse não seja o foco deste trabalho, é importante acrescentar que as *selfies* têm uma grande relevância para o trabalho dos/as influenciadores/as digitais, e faz parte do processo de construção do Eu como uma *commodity* (Abidin, 2016), conforme explanado anteriormente. Na perspectiva do que debatemos até aqui, questio-

namos se as estratégias que elencamos, ao serem utilizadas pelas *digital influencers* que têm como foco o meio ambiente, conseguem aprofundar as questões ambientais, particularmente, aquelas que são resultado do ritmo de consumo estimulado pela economia vigente.

ESCOLHA DOS PERFIS DE “ECO” INFLUENCIADORAS¹³ PARA ANÁLISE

Para a realização deste estudo, foram selecionados perfis de pessoas cadastradas no Instagram que tenham as questões ambientais como o principal ou um dos principais elementos no processo de construção de conteúdo e como influenciadoras. As influenciadoras selecionadas também possuem blogs que abordam temas relacionados à sustentabilidade, entre eles o consumo sustentável.

Para a seleção dos perfis, realizamos pesquisas no Google com o termo “*fashion and environment bloggers*”¹⁴, e, a partir dos resultados apresentados, visitamos várias páginas na Internet que indicavam perfis e blogs considerados “importantes de serem seguidos para quem se interessa por moda sustentável”, conforme os textos de apresentação descreviam. Como consequência da visita aos sites, foi elaborada uma lista com os perfis indicados; em seguida, escolhemos

¹³ Utilizamos o termo “eco” influenciadoras para diferenciar este grupo que tem em conta as questões ambientais como elemento integrante do seu papel de influenciadora dos públicos que as acompanham daqueles/as *digital influencers* que não focam nestas (ou noutras) questões de maneira mais específica.

¹⁴ A pesquisa foi realizada com os termos em inglês devido ao fato de a busca em português ter resultado em perfis com número de seguidores inferior a dez mil usuários. Já os perfis indicados a partir da busca em inglês apresentaram maiores números de seguidores, sendo considerados mais influentes.

os quatro que tivessem mais seguidores entre os perfis listados. Este critério obedeceu à ideia de que os/as influenciadores/as mobilizam um número grande de pessoas como seguidoras.


Também levamos em conta aspectos que estivessem relacionados ao engajamento de seguidores nos perfis das “eco” influenciadoras, no entanto, devemos lembrar que a relação existente entre o número de seguidores dessas influenciadoras e daqueles/as que não possuem uma agenda ambiental é bastante desproporcional. Tendo isto em mente, não procuramos comparar **quantos** seguidores as “eco” influenciadoras engajam, mas **como** o fazem.

Após levantamento e análise comparativa dos perfis, selecionamos quatro para compor esta análise: @sustainablychic, com 83,1 mil seguidores; @waterthruskin, com 45,6 mil seguidores; @ecocult, com 26,7 mil seguidores; e @ecowarriorpruncess, com 23,7 mil seguidores. Os perfis selecionados foram observados pelo período de setembro de 2017 a março de 2018. As publicações foram analisadas a partir de estratégias da análise de conteúdo, que possibilitou o exame das publicações a partir do seu conteúdo textual, com atenção às *hashtags*, devido à sua importância em *media* sociais como o Instagram.


1409 publicações **83,1k** seguidores **3101** seguindo
 Enviar mensagem

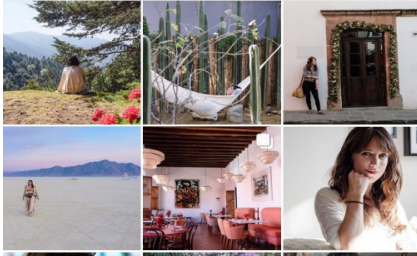
Sustainably Chic
 Blogueiro
 by Natalie Kay 🐛
 because fashion can exist responsibly 🌱
 guide to a more conscious & meaningful wardrobe 🌱
 VER TRADUÇÃO
www.sustainably-chic.com/blog/go-green-in-the-kitchen...
 Seguido por jimnymagazine, ethicalfashion_au, waterthruskin e mais 4

E-mail




2477 publicações **26,8k** seguidores **872** seguindo
 Enviar mensagem

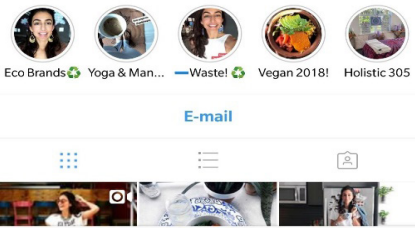
Alden Wicker
 Journalist (Glamour, Racked, Quartz, Newsweek, Refinery29) + blogger | sustainable fashion + travel |
 President @ethicalwriters
 🇲🇪 Mexico
 🇵🇦 Panama
 VER TRADUÇÃO
www.eventbrite.com/e/grow-your-blogs-audience-chang...
 Seguido por zerowastehome, ethicalfashion_au, sustainablychic e mais 1




2358 publicações **45,8k** seguidores **1034** seguindo
 Enviar mensagem


Vale Hinojosa- WaterThruSkin®
 Figura pública
 Conscious Lifestyle & Eco-Travel
 Eco TRAVEL
 sUsTAINABLE fAshION
 FOOD
 YOGA 🧘
 sOCIAL ENTREPRENEUR
 FOUNDER Of @officialwtconnect
 Miami
 Eco Tips 🌱
 VER TRADUÇÃO
www.waterthruskin.com/
 Seguido por sustainablychic, sustainablesiren e ecocult

E-mail



Eco Brands 🌱 Yoga & Man... —Waste! 🌱 Vegan 2018! Holistic 305

E-mail




523 publicações **23,7k** seguidores **2255** seguindo
 Enviar mensagem

Media that matters.
 Site de notícias e mídia
 Redefining what it means to live sustainably. For clever minds, stylish intentions, green convictions. Since 2010. Founded by Jennifer Nini #EWPGANG
 VER TRADUÇÃO
ecowarriorprincess.net/2018/01/plastics-made-sugar-s...
 Seguido por ethiccollective, jimnymagazine, sustainablychic e mais 1

Road tripping Camry Hybrid Japan trip

Telefone | E-mail

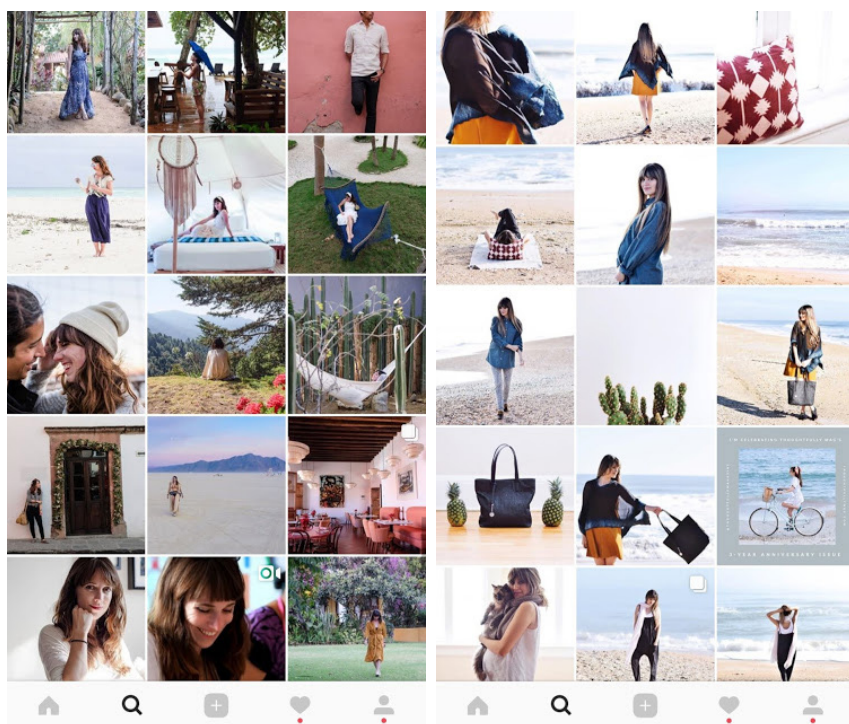


Figuras 2 a 6 – Visão geral dos perfis @sustainablychic, @waterthruskin, @ecocult e @ecowarriorprincess, na ordem em que aparecem. Captura de tela. Janeiro 2018.

AFINAL, O QUE VENDEM AS “ECO” INFLUENCIADORAS?

Os perfis selecionados para a nossa análise apresentam os principais elementos que os caracterizam como *digital influencers*: possuem um grande número de seguidores (considerando que há uma diferença entre o quantitativo de seguidores de um/a influenciador/a digital “padrão”, por assim dizer, daquelas que possuem uma questão em causa); têm um bom engajamento com seus seguidores, haja vista que não basta ter quantidade, é preciso ser referência, que, aliás, é outro elemento necessário para ser considerada uma pessoa influente nas redes sociais digitais; compartilham do processo de construção de sua visibilidade nas redes sociais, que é próprio dos/as influenciadores/as digitais.

Se observássemos somente as imagens publicadas, não seria possível identificar facilmente essas influenciadoras (pelo menos não todas) como aquelas que levantam a bandeira das causas ambientais. Isso porque as imagens não destacam tanto as questões ambientais como as entendemos. Ao invés disso, elas ilustram, principalmente, as próprias influenciadoras, e em menor ocorrência, moda, atividades e amigos, como pode ser observado nas Figuras 7 e 8. Por isso a importância de recorrermos aos textos que acompanham as fotos, a fim de melhor compreender o que essas influenciadoras querem influenciar – incorrendo aqui a um pleonismo oportuno.



Figuras 7 e 8 – Imagem geral das publicações dos perfis @ecocult e @sustainablechic. Captura de tela. Março de 2018.

‘Sustentabilidade’, ‘eco’, ‘responsabilidade’, ‘consciência’, ‘verde’ estão entre os termos que fazem parte do vocabulário que objetiva difundir a ideia sustentável e a preocupação com as questões ambientais. Os termos citados acima estão na descrição, no nome e em diversas postagens dos perfis selecionados para esta análise. Outros termos comuns às publicações são ‘orgânico’, ‘reutilizar’, ‘respeito ao meio ambiente’, ‘doar’ (tradução do termo em inglês *giveaway*), ‘ética’, além das *hashtags* #ethicalstyle e #ethicalfashion, #ecostyle e #ecofashion, #consciousfashion e #sustainablefashion. Elas foram divididas em pares, pois não são usadas as mesmas em todos os perfis, mas, mesmo que elas utilizem palavras diferentes,

consequentemente, gerem hiperlinks diferentes¹⁵, contêm em si a mesma ideia.

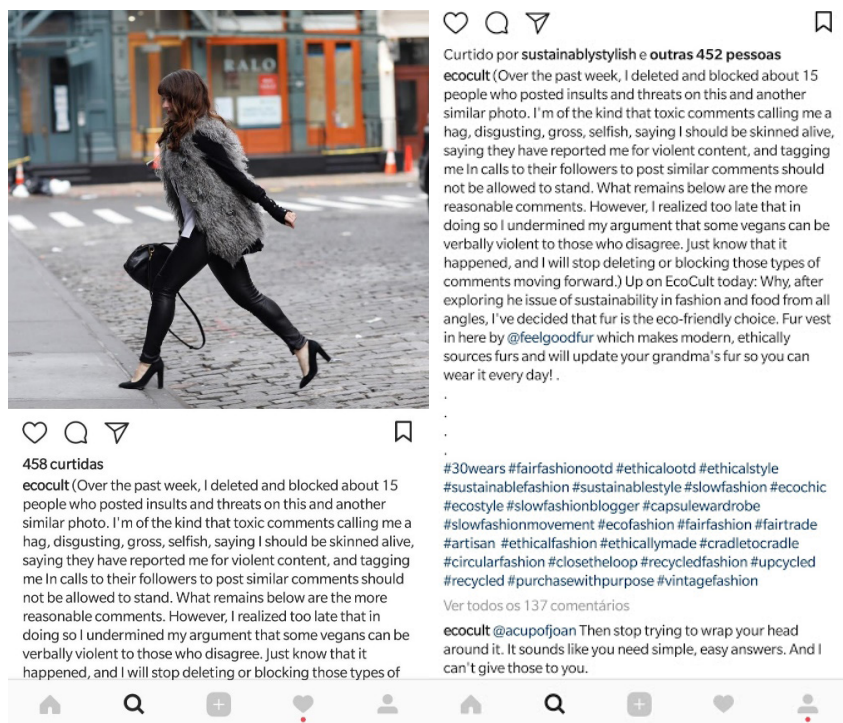
A ideia de moda consciente ou sustentável remete-nos à de consumo consciente, que pode ser definido como a introdução das variáveis ambiental e social como critério de escolha de consumo (Bierwagen, 2011). Conforme afirma Bierwagen (2011), o consumo consciente está relacionado a uma estratégia adotada especialmente por empresas que, a partir de uma visão tida como sustentável, buscam conscientizar os consumidores a respeito de uma prática de consumo que leve em consideração impactos ambientais e sociais implicados no ato de consumir. Assim as “eco” influenciadoras digitais o fazem, ao estimular seus seguidores a analisarem e refletirem sobre a origem dos produtos que adquirem, ou ao incentivar a compra de produtos de comunidades tradicionais. Também é notória a orientação para uma reflexão sobre o quanto se compra.

Paralelo a isso, as publicações também apresentam anúncios de marcas, realização de sorteios de brindes, oferta de redução de preço na aquisição de algum produto ao usar um código de desconto exclusivo do perfil, estratégias utilizadas pelos/as influenciadores/as digitais para engajar seus seguidores com uma marca e com seus próprios perfis. O diferencial das “eco” influenciadoras está na origem ou na razão de usar determinado produto.

Embora as influenciadoras compartilhem o ideal de sustentabilidade, nem todas concordam com as mesmas ideias, como o veganismo/vegetarianismo, por exemplo. Alguns perfis concordam e divulgam produtos que seguem uma linha vegana, a partir de uma ideia de não exploração de uma espécie em relação à outra. Chamou-nos a atenção uma publicação no perfil @ecocult, cuja autora divulga

¹⁵ A *hashtag* é uma palavra-chave antecedida pelo uso do ícone # utilizado para identificar o tema do conteúdo que está compartilhando. Cada *hashtag* é transformada em hiperlink, que reúne todas as postagens publicadas em que foi marcada uma *hashtag* específica. (Drubsky, 2017).

uma ideia de redução de desperdício, e defende a aquisição de roupas e calçados de couro animal, sendo mais sustentável, conforme defende a influenciadora, devido à longevidade de tais produtos, reduzindo a necessidade de novas compras (Figuras 9 e 10).



Figuras 9 e 10 – @ecocult apresenta razões para usar roupa produzidas com matéria-prima animal. Captura de tela. Janeiro 2018.

Enquanto umas influenciadoras defendem o minimalismo, mesmo que a partir da aquisição de produtos de origem animal, adotando ideias como o uso da mesma roupa em diversas composições, o chamado guarda-roupa/armário em cápsula, outras defendem a compra de produtos de fabricação ética, feitos a mão, que colaborem com grupos tradicionais/étnicos, entre outras características que contribuam para o desenvolvimento sustentável ambiental e social. Há também a presença de outras posições políticas divulgadas nas

publicações, como o feminismo, observado no perfil @ecowarrior-princess, e da quebra de padrões de beleza divulgados pela indústria, como em publicações do perfil @ecocult.

No entanto, cabe observar que a maioria dos perfis, embora divulguem o consumo consciente e que levem em consideração as questões ambientais e sociais, não dedicam a mesma atenção ao questionamento do consumo em si, nem às consequências dele para o meio ambiente e para a sociedade como um todo.

No período em que acompanhamos os perfis, @waterthruskin e @ecowarriorprincess, observamos que elas aproveitaram as festas de final de ano para fazer uma publicação especialmente dedicada à reflexão daquilo que impulsiona as pessoas a comprarem (Figura 11). Em meio às publicações de parcerias com marcas, produtos que levam em consideração as questões ambientais, o perfil @ecowarriorprincess foi o que mais apresentou postagens que objetivavam um questionamento das práticas relacionadas à alimentação, ao processo de urbanização, ao uso de plástico e suas consequências para o meio ambiente, além de postagens de cunho mais ativista, em que conscientizava seus seguidores sobre as atitudes antiéticas do conglomerado indiano Adani¹⁶.

Juntos, esses dois perfis foram os que apresentaram maior ocorrência de publicações abordando temáticas que caminham em paralelo à ambiental, como desenvolvimento pessoal e espiritual e feminismo, comparado aos outros perfis analisados. Além disso, os textos dessas influenciadoras também foram os que mais questionaram as consequências do estilo de vida fomentado pelo capitalismo, em especial, o consumo, o desperdício e a poluição. Ainda assim, o resultado geral da análise das publicações indica que a ação das “eco” influenciadoras corrobora para o questionamento levantado

¹⁶ Multinacional que explora diversos tipos de negócios, incluindo energia, recursos, logística, agronegócio, imóveis, serviços financeiros, defesa e aeroespacial.

por Bierwagen (2011) de que o consumo consciente, da forma como proposto, não enfrenta as causas, mas se concentra nos efeitos do consumismo.

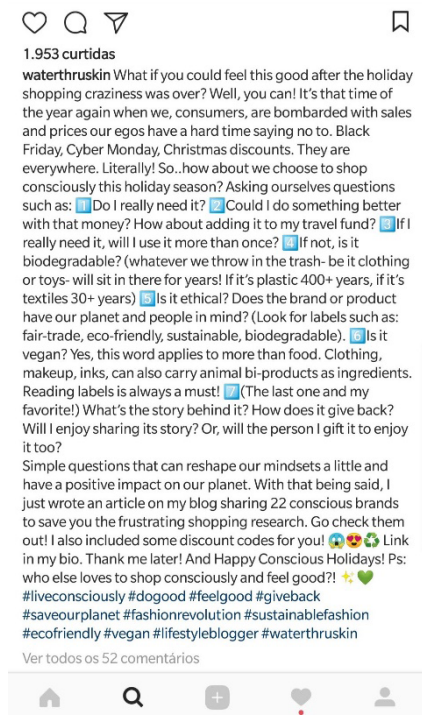


Figura 11 – @waterthruskin que reflete sobre a necessidade de consumo. Captura de tela. Janeiro de 2018.

CAMINHANDO PARA UMA CONSCIENTIZAÇÃO DA RELAÇÃO SER HUMANO E MEIO AMBIENTE

Desafiar a ideia dominante da lógica capitalista não é tarefa das mais fáceis, especialmente quando tudo incentiva a necessidade de consumir – até mesmo o seu canal favorito no YouTube ou perfil no Instagram. Ao adotar as estratégias dos/as influenciadores/as digitais, alguns perfis conseguem inserir nos mais diversos espaços sociais,

sejam eles digitais ou físicos, as ideias de uma maior conscientização do ser humano como parte de um todo muito complexo, em que não só as necessidades humanas estão em causa, mas também a do ambiente que partilhamos.

Mesmo que as “eco” influenciadoras, de uma maneira geral, não aprofundem nas questões ambientais, elas contribuem para manter a temática em crescimento entre os tópicos citados nas redes sociais, conhecidos pela denominação em inglês *trending topics*. Embora, tal como afirmou Figueiras (2017, p. 106), “as redes sociais digitais tendem a ser mais utilizadas na “promoção do eu” (Papacharissi, 2002a, 2002b) e do individualismo do que na discussão de questões públicas e no exercício da cidadania”, é necessário e produtivo que a problemática ambiental seja debatida em espaços normalmente ocupados pela ideia de consumo estimulado pelo sistema econômico vigente.

Nesse sentido, algumas postagens contribuem para identificar como o discurso dominante se manifesta e está presente nas nossas próprias atitudes – como observado na posterior atualização que @ecocult fez na sua publicação em que falava dos benefícios das roupas de couro e pele animais (Figura 10) –, levando a uma maior conscientização quanto ao nosso papel enquanto questionadores da reprodução do ideal capitalista, que não resulta em consequências negativas somente para o meio ambiente, mas para a própria relação entre os seres humanos enquanto indivíduos e também em sociedade.

Conforme Bierwagen (2011) pondera, já sabemos da necessidade de uma mudança nos padrões de consumo, especialmente nas sociedades pautadas pela lógica capitalista, tanto com relação ao quanto consumimos como com relação ao que consumimos. O caminho a ser trilhado a fim de que resultados mais sólidos e significativos sejam alcançados ainda é longo, e, levando em consideração as mudanças que ocorrem na sociedade, especialmente aquelas movidas pelas redes sociais, o papel do influenciador digital é importante nesse

percurso, tendo em vista que ele fala a linguagem que as novas gerações entendem.

Referências

- Abidin, C. (2016). "Aren't These Just Young, Rich Women Doing Vain Things Online?": Influencer Selfies as Subversive Frivolity. *Social Media and Society*, 2(2). <https://doi.org/10.1177/2056305116641342>
- Archer, C., & Harrigan, P. (2016). Show me the money: How bloggers as stakeholders are challenging theories of relationship building in public relations. *Media International Australia*, 160(1), 67-77. <https://doi.org/10.1177/1329878X16651139>
- Baudrillard, J. (1995). *A sociedade de consumo*. Lisboa: Edições 70.
- Bierwagen, M. Y. (2011). *A ideologização do consumo consciente: uma análise sobre soberania do consumidor e liberdade de escolha*. Universidade de São Paulo. Retrieved from <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/90/90131/tde-23112011-093814/>
- Pedro Camarez. (n.d.). A importância dos embaixadores digitais para as empresas | PME. Retrieved April 25, 2019, from PME Magazine website: <https://pmemagazine.com/importancia-embaixadores-digitais/>
- Costa Filho, I. C. (2005). Propaganda, Felicidade e Consumo. *Revista Lectura*, 1(3), 1-5. Retrieved from <http://bocc.ubi.pt/pag/costa-filho-ismar-propaganda-felicidade-consumo.pdf>
- Deuze, M. (2011). Media life. *Media Perspectives for the 21st Century*, (October), 137-148. <https://doi.org/10.4324/9780203834077>
- Dunkley, L. (2017). Reaching Generation Z : Harnessing the Power of Digital Influencers in Film Publicity. *Journal of Promotional Communications*, 5(1), 31-39.
- Drubscky, L. (2018). Hashtag (#): saiba o que é, como funciona e como usar! Retrieved April 25, 2019, from Rock Content website: <https://rockcontent.com/blog/o-que-e-hashtag/>
- Figueiras, R. (2017). Estudos em mediatização: causalidades, centralidades, interdisciplinaridades. *Matrizes*, 11(1), 101-126.
- Gomes, E. C., & Gomes, E. F. (2017). O papel dos Influenciadores Digitais no relacionamento entre Marcas e Millennials na Era Pós-Digital. *XIX Congresso de Ciências Da Comunicação Na Região Nordeste*, 1-15. Retrieved from <http://www.portalintercom.org.br/anais/nordeste2017/resumos/R57-0751-1.pdf>
- Hu, Y., Manikonda, L., & Kambhampati, S. (2014). What We Instagram: A First Analysis of Instagram Photo Content and User Types. *Proceedings of the Eighth International AAAI Conference on Weblogs and Social Media What*, 14(1), 595-598. <https://doi.org/10.1007/s11464-016-0589-9>
- Karhawi, I. (2016). Tendências em comunicação digital. *Tendências Em Comunicação Digital*, (March). <https://doi.org/10.11606/9788572051569>

- Marques, J. P. H. (2017). Precisamos falar dos digital influencers. Retrieved April 25, 2019, from Meio & Mensagem website: <https://www.meioemensagem.com.br/home/opiniaio/2017/10/26/precisamos-falar-dos-digital-influencers.html>
- Rocha, M. E. da M. (2011). Consumo traz felicidade? A publicidade no centro da cultura. *Comunicação, Mídia e Consumo*, 8(23), 161-179.
- Santos, R. S. (2016). *A influência do Instagram na atitude do consumidor: o caso da Levi Strauss & Co.* 1-87. Retrieved from <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/14453/1/Dissertação M-MD - Rita Santos 50032060.pdf>
- Swant, M. (2015). Millennials Aren't Who You Think They Are, The Economist Says. Retrieved April 25, 2019, from Adweek website: <https://www.adweek.com/brand-marketing/millennials-aren-t-who-you-think-they-are-economist-says-167428/>

(Página deixada propositadamente em branco)

**PROGRAMA *ESCRAVO, NEM PENSAR!*:
UMA ANÁLISE A PARTIR DOS FATORES DE
IDENTIFICAÇÃO PARA A MOBILIZAÇÃO SOCIAL
“SLAVERY, NO WAY!” PROGRAM: AN ANALYSIS
OF THE IDENTIFICATION FACTORS FOR SOCIAL
MOBILIZATION**

Ariadna Ferreira¹

ariadna.ferreira@student.fl.uc.pt.

Universidade de Coimbra, Faculdade de Letras

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4751-5568>

Resumo: O presente trabalho aborda as discussões de Márcio Simeone Henriques (2007) sobre os fatores de identificação em projetos de mobilização, enquanto estratégia de comunicação. A partir de uma breve explanação sobre identidades, são apontados elementos caracterizadores da mobilização social e, numa segunda parte, são analisados os fatores de identificação e classificados, a partir dos vínculos, os públicos do Programa *Escravo, nem Pensar!* – um híbrido de educação e comunicação, que trabalha na prevenção ao trabalho escravo contemporâneo, ministrando oficinas e formações com a temática do trabalho escravo e assuntos correlatos, para professores e líderes comunitários.

Palavras-chave: Identidades; fatores de identificação; mobilização social; trabalho escravo contemporâneo.

¹ Doutoranda em Ciências da Comunicação na Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra (FLUC). Bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão (FAPEMA).

Abstract: The present paper addresses the discussions of Márcio Simone Henriques (2007) about identification factors in mobilization projects as a communication strategy. From a brief explanation about identities, elements characterizing social mobilization are pointed out and, in a second part, the identification factors are analyzed and classified, from the bonds, the public of the “Slavery, no Way!” Program – a hybrid of education and communication, which works in the prevention of contemporary slave labor, providing workshops and training on the subject of slave labor and related issues, for teachers and community leaders.

Keywords: Identities; identification factors; social mobilization; contemporary slaver labor.

1. INTRODUÇÃO

O trabalho escravo contemporâneo é crime previsto no Artigo 149 do Código Penal Brasileiro e consiste em reduzir alguém à condição análoga à de escravo, com jornadas exaustivas e/ou trabalho forçado e degradantes condições de trabalho. As primeiras denúncias datam da década de 70 do século XX e marcam o pioneirismo da Comissão Pastoral da Terra (CPT) no combate a esse crime. Em 1995, o Governo Brasileiro assume formalmente a existência de trabalho escravo no país e são criados o Grupo Especial de Fiscalização Móvel e o Grupo de Repressão ao Trabalho Forçado – compostos por equipes de auditores fiscais, procuradores do trabalho, policiais federais ou rodoviários federais – e que até 2014, já libertaram mais de 47² mil trabalhadores.

A exemplo da CPT, outras organizações da sociedade civil têm construído uma história de efetiva atuação na luta contra o traba-

² Dados do Ministério do Trabalho e Emprego sistematizados pela CPT (2014).

lho escravo: é o caso da ONG Repórter Brasil, uma organização de comunicação e projetos sociais, formada por jornalistas, educadores e cientistas sociais, com atuação nos eixos de jornalismo social, projetos de educação e comunicação, combate à escravidão e pesquisas sobre agrocombustível. A Repórter Brasil, em parceria com a Secretaria Especial dos Direitos Humanos, fundou em 2004 o Programa *Escravo, nem Pensar! (ENP!)*, um híbrido de educação e comunicação, que realiza atividades de prevenção, ministrando oficinas e formações com a temática do trabalho escravo e assuntos correlatos, em comunidades vulneráveis ao aliciamento para a mão de obra escrava. As oficinas são oferecidas para educadores e líderes comunitários e a proposta é que estes multipliquem e propaguem o conhecimento à problemática e mobilizem mais braços na luta contra o trabalho degradante. Além das formações, o programa oferece, também, assessoria financeira e técnica para o desenvolvimento de projetos comunitários ou escolares que visem à prevenção às formas modernas de trabalho escravo e ainda realiza festivais e concursos nas esferas municipal e estadual, de maneira a divulgar o tema do trabalho escravo e a promover os projetos desenvolvidos pelas escolas ou comunidades. Em sua trajetória, o Programa especializou-se no desenvolvimento de materiais que abordam o tema do Trabalho Escravo e do Tráfico de Pessoas, publicando almanaques, livros (inclusive, interativos), cartilhas, jogos, fascículos, programas de rádio etc. Algumas dessas publicações são relatos das experiências nas comunidades e estão disponibilizadas gratuitamente, em formato digital, no sítio do Programa.

O *ENP!* bem compreende que a prevenção perpassa, inicialmente, pelo conhecer, pelo estar e/ou ficar ciente. Bem sabe que não há como convocar mobilizados a lutar por uma causa que desconhecem, a enfrentar um problema que nem mesmo sabem o que é. Nesse sentido, percebe-se no interior do Programa a evidência de

elementos de uma comunicação que não apenas assume um caráter informativo, mas também pedagógico.

A comunicação, em cumprimento ao seu papel social, é e deve ser importante instrumento no combate ao trabalho escravo contemporâneo; sua atuação nesse sentido, pode dar-se em ações macros e mais flagrantes, como as que ocorrem em instâncias midiáticas e que tornam públicas as indignas situações de trabalho escravo, e em ações mais focais (em termo de alcance), como aquelas que fazem uso da micro comunicação, de uma comunicação mais dirigida, a exemplo da interação face a face, que pode até não tornar público um assunto, mas também informa, dissemina, aproxima. Esta (a interação face a face) tem-se prestado a ser uma das principais ferramentas de comunicação do *ENP!*. E no breve espaço deste artigo, importa falar da comunicação em sua função de criar fatores que promovam a identificação dos sujeitos com o projeto mobilizador, com suas causas e valores. A partir das considerações de Márcio Simeone Henriques (2007) sobre os fatores de identificação em projetos de mobilização social, buscar-se-á perceber tais fatores no interior do *ENP!*.

2. QUESTÕES DE IDENTIDADE

O conceito de identidade é bastante pulverizado, apresentando diversos enfoques, tendo sido, historicamente, objeto de estudo de sociólogos, filósofos e psicólogos. Nesse sentido, não se pretende traçar aqui um percurso histórico das discussões sobre o tema, mas tão somente apresentar as ideias dos autores que aqui interessam ao recorte temático.

Stuart Hall, na obra intitulada “A identidade Cultural na Pós Modernidade” (2006), destaca três concepções de identidade: a do sujeito do iluminismo, a do sujeito sociológico e a do sujeito pós-moderno. O sujeito do iluminismo era uma concepção de iden-

tidade bastante, nas palavras de Hall, individualista, que concebia o homem como indivíduo centrado, unificado, “cujo centro consistia num núcleo interior, que emergia pela primeira vez quando o sujeito nascia e com ele se desenvolvia, ainda que permanecendo essencialmente o mesmo.” (Hall, 2006, pp. 10-11).

O sujeito sociológico, diferente do iluminista, retirava a autossuficiência do indivíduo, compreendendo a existência de um núcleo interior que longe de ser autônomo formar-se-ia na relação com pessoas que lhes seriam importantes e às quais caberiam a tarefa de mediar para o sujeito os costumes, os símbolos, os valores dos mundos que ele habitava. É esta uma noção de sujeito que já muito reflete a complexidade do mundo moderno. Aqui, já é possível flagrar um homem cultural, um sujeito que possui uma essência interior, mas que dialoga com o exterior, interagindo com outras identidades e culturas. É possível perceber, ainda, certa tendência à estabilidade, uma vez que, no diálogo com o exterior, o indivíduo reflete a si próprio nos mundos culturais ao mesmo tempo em que internaliza seus sentidos e valores (Hall, 2006).

É nesse ponto mesmo que reside o afastamento entre sujeito sociológico e sujeito pós-moderno: estabilidade. O sujeito da modernidade tardia, como é também chamado, não tem uma identidade unificada, pelo contrário, possui uma identidade mais fragmentada, fraturada; o correto seria, portanto, falar de um sujeito com identidades “que não são nunca singulares, mas multiplamente construídas ao longo de discursos, práticas, e posições que podem se cruzar ou serem antagônicos.” (Hall *apud* Moura, 2015, p. 64). O caráter da mudança na modernidade tardia (resultante, sobretudo, do fenômeno da globalização³) dá origem a um sujeito com um projeto de

³ “Como argumenta Anthony Mc Grew (1992), a ‘globalização’ se refere àqueles processos, atuantes numa escala global, que atravessam fronteiras nacionais, integrando e conectando comunidades e organizações em novas combinações de espaço-tempo, tornando o mundo, em realidade e em experiência, mais interconec-

identidade cambiante, que em contextos diferentes assume identidades diferentes.

Em similar sentido, Castells (1998) assinala que um indivíduo (ou ator coletivo) pode ter uma diversidade de identidades e que esta mesma diversidade seria fonte de constantes tensões e conflitos, tanto no que diz respeito à representação que o sujeito faz de si mesmo como nas suas ações. Para o autor, a identidade é o processo de construção do sentido⁴a partir de um atributo cultural ou de um conjunto de atributos culturais. Quando de suas construções, as identidades utilizam elementos da história, da biologia, da geografia, das fantasias pessoais, da memória coletiva, dos aparatos de poder, que são processados pelos atores sociais e reordenados segundo os projetos culturais de sua estrutura social. Interessa aqui destacar que, para o pesquisador espanhol, a construção das identidades dá-se em contextos marcados por relações de poder, podendo ocorrer de três formas segundo suas origens: a primeira delas, a identidade legitimadora é aquela que nasce nas instituições sociais de poder, que tentam, de alguma maneira, dominar os atores sociais; a identidade de resistência é aquela gerada pelos atores sociais que assumem atitudes e posições baseadas em princípios distintos ou opostos às instituições dominantes e, por último, tem-se a identidade de projeto, aquela que nasce quando os atores sociais redefinem sua posição na sociedade na busca pela transformação social.

tado. A globalização implica um movimento de distanciamento da ideia sociológica clássica da 'sociedade' como um sistema bem delimitado e sua substituição por uma perspectiva que se concentra na forma como a vida social está ordenada ao longo do tempo e do espaço' (Giddens *apud* Hall, 2006, pp. 67-68). Essas novas características temporais e espaciais, que resultam na compressão de distâncias e de escalas temporais, estão entre os aspectos mais importantes da globalização a ter efeito sobre as identidades culturais". (Hall, 2006, pp. 67-68).

⁴ "Defino sentido como a identificação simbólica que realiza um ator social do objetivo de sua ação". (Castells, 1998, p. 29, *tradução nossa*).

"Defino sentido como la identificación simbólica que realiza un actor social del objetivo de su acción". (Castells, 1998, p. 29).

Apresentadas as concepções sobre identidade, é possível e provável questionar-se a respeito da capacidade desse sujeito de identidades (ora até conflitantes) – que as assume conforme as situações e contextos que lhes são apresentados – de reunir-se em torno de um projeto ou causa comum. Braga, Silva, & Mafra (2007) fizeram similar questionamento e, fundamentados nas ideias de Toro e Werneck, compreenderam que

[...] a participação na mobilização social não é excludente ou discriminatória, de forma que as identidades que as pessoas assumem em suas perspectivas individuais não as impedem de participar do processo mobilizatório, estabelecendo uma identidade coletiva. Em segundo lugar, o consenso necessário para a criação de uma identidade comum não implica a inexistência do conflito. As pessoas devem ser capazes de preservar suas diferenças e conviver com elas e, mesmo não estando de acordo entre si, sempre podem entrar em acordo sobre alguma coisa. Isso porque, por mais que as identidades estejam fragmentadas, existem alguns sentimentos e valores comuns, capazes de estimular a participação. (Toro & Werneck *apud* Braga, Silva, & Mafra, 2007, pp. 78-79).

Castells (1998), em seus estudos, ainda reforça esse entendimento, quando fala da identidade de projeto. É essa identidade que se vê nascer quando pessoas incomodadas com determinada realidade assumem uma postura de contestação frente à mesma, promovendo ações de intervenção que culminem na mudança, na transformação social. O autor não diz que seja essa uma identidade de um grupo, ele fala sempre em atores sociais (portanto, em sujeitos), mas diz que esse tipo de identidade produz sujeitos que “são o ator social coletivo mediante o qual os indivíduos alcançam um sentido holís-

tico em sua experiência.”⁵ (Castells, 1998, p. 32, *tradução nossa*). Diferencia-se da identidade de resistência por esta culminar na formação de comunidades, de grupos de resistência, que assumem a posição daquele que está sempre na defensiva no que diz respeito às instituições e ideologias dominantes, reforçando as diferenças e as distâncias, enquanto invertem discursos e juízos de valor, a exemplo do nacionalismo étnico ou do fundamentalismo religioso. A identidade de projeto, como o próprio nome anuncia, “é um projeto de uma vida diferente.”⁶ (Castells, 1998, p. 32); aqui, os atores sociais buscam redefinir suas posições na sociedade.

O *ENP!*, quando assume a missão de prevenir o trabalho escravo moderno propondo e promovendo ações de educação e eventos culturais, busca uma identidade de projeto. A ideia, a finalidade última do programa, é educar para a promoção do trabalho decente, do trabalho que dignifica o homem. A estratégia não é posicionar o trabalhador escravo como vítima, como “coitado”, distanciando-o cada vez mais da ideia outra de trabalho como sendo princípio promotor da autonomia e da emancipação do homem, mas, antes de tudo, a proposta é informar, pôr em xeque os elementos que compõem um quadro característico de trabalho degradante e fomentar ações de prevenção e combate a essa prática. Nos locais de grande incidência do trabalho escravo, onde a economia gira muito em torno da produção agrícola e da pecuária, esses elementos⁷ pas-

⁵ Versão traduzida do original: Son el actor social colectivo mediante el cual los individuos alcanzan un sentido holístico en su experiencia.

⁶ [...] es un proyecto de una vida diferente.

⁷ O trabalho escravo pode lesar dois direitos essenciais ao ser humano: a dignidade e a liberdade. Para que se configure como trabalho escravo ou a dignidade é negada, por meio de degradantes condições de trabalho ou o trabalhador tem sua liberdade cerceada pela servidão por dívida ou por outros artifícios que impedem/dificultam sua saída do local de trabalho. São alguns dos elementos que caracterizam o trabalho escravo moderno: alojamento precário, falta de assistência médica, péssima alimentação, falta de saneamento básico e de higiene, maus-tratos e violência, ameaças físicas e psicológicas, jornada exaustiva, dívida ilegal, isolamento geográfico, retenção de documento, retenção de salário, encarceramento, trabalho

sam despercebidos, ocorre uma espécie de naturalização, é como admitir que o “trabalho rural é duro e, por isso, é assim”. Nesse sentido, o trabalho do *ENP!* é também sensibilizar e trazer à luz o fundamento primeiro do trabalho, inclusive do rural: o de acesso da dignidade humana.

A sensibilização perpassa aí, não tão somente, pelo ato de informar, mas de suscitar novos olhares sobre as formas de trabalho a que estão submetidos diversos trabalhadores rurais. Apostando no dialogismo, a interação face a face aparece como importante estratégia de comunicação, reforçando uma interlocução produtiva, objetivando a valoração do conhecimento prévio, ao mesmo tempo em que se derruba algumas vendas da naturalização.

O trabalho escravo só é percebido como um problema, quando se define os seus elementos, quando é apresentado de forma contextualizada na região em que vive e após a discussão de outros fenômenos conectados a ele, como as suas causas e consequências. É diante desse panorama, que o indivíduo percebe o trabalho escravo não como algo exógeno e estranho a sua realidade, mas um elemento sintomático de uma relação de produção disfuncional, colado surpreendentemente em seu contexto, representado pela relação de trabalho a que serviram muitas vezes seus pais, seus irmãos e seu vizinho ou mesmo o seu aluno. (Repórter Brasil, Metodologia *Escravo, nem Pensar!*, p. 28).

Constituindo uma identidade de projeto firmada, ainda, nos princípios da mobilização e da autonomia dos indivíduos, objetiva-se romper com antigas relações do tipo tutores/tutelados e formar agentes em direitos humanos que serão também mobilizadores na

forçado. A configuração do crime dá-se na constatação de um conjunto dessas irregularidades e não apenas por uma.

prevenção e no combate às formas contemporâneas de trabalho escravo. Ao trabalho devem ser atribuídos significados outros que não o de sujeição, de humilhação, de privação da liberdade, de anulação da dignidade.

[...] o nosso verdadeiro objetivo é que o *Escravo, nem Pensar!*, no futuro, não precise mais existir, porque a ideia é justamente a quebra de relações paternalistas e de tutela, já que esses indivíduos permanecem no local onde ocorreram as formações, são eles que têm o laço social estabelecido naquele contexto. (Repórter Brasil, Metodologia *Escravo, nem Pensar!*, p. 30).

Confluir sujeitos da modernidade tardia em torno de interesses comuns pressupõe, ainda, para os movimentos sociais “a necessidade de explicitar seus propósitos sob a forma de um horizonte atrativo, um imaginário convocador que sintetize de forma atraente e válida as metas que se almeja alcançar.” (Braga, Silva, & Mafra, 2007, p. 81).

Para Henriques (2005), as lutas sociais incluem também uma luta por visibilidade, não tão somente porque os projetos de mobilização social necessitam de adesão ou mesmo precisam firmar e manter vínculos de confiança e corresponsabilidade e, pra isso, tenham que competir entre si, mas também, porque urge o tempo todo posicionar-se em torno da (s) causa (s) defendida (s) na constante busca pela legitimação institucional. Nesse sentido, faz-se necessário investir numa comunicação que articule/harmonize produção simbólica e valores, de maneira a gerar vínculos, a aproximar, a promover o reconhecimento do projeto por parte do público. A esses símbolos, Henriques (2001) e Braga, Silva e Mafra (2007) chamaram fatores de identificação.

3. FATORES DE IDENTIFICAÇÃO E O PROGRAMA *ENP!*

Partindo da assertiva de que o *ENP!* possui uma identidade de projeto⁸, pode também afirmar-se que se trata de um movimento essencialmente propositivo, mas também, com flagrantes características de contestador e solidarístico.

[...] existem três tipos de movimentos sociais: os movimentos de denúncia, protesto, explicitação de conflitos e oposições organizadas – *contestadores*; os movimentos de cooperação, parcerias para a resolução de problemas e ações de solidariedade – *solidarísticos*; e os que buscam a construção de uma utopia de transformação, com a criação de projetos alternativos e de propostas de mudança – *propositivos*. (Sherer-Warren, 1999 citado em Braga, Silva, & Mafra, 2007: 62-63, *grifos do autor*).

O *ENP!* é contestador porque denuncia e repudia qualquer forma de exploração degradante do trabalhador, que viole a liberdade e/ou anule a dignidade humana. É solidarístico em relação à nação brasileira como um todo, uma vez que pretende prevenir, reduzir ou mesmo acabar com um problema social (a relação trabalhista – patrão e empregado – viciada) que afeta a vida de vários trabalhadores brasileiros (do campo e da cidade) e, por consequência, de suas famílias; é solidarístico, ainda, porque trabalha em parceria com órgãos de representação do Estado (secretarias de estado, prefeituras); e é propositivo porque pretende sensibilizar para o fim da naturalização do problema, reeducando o olhar para perceber o vício, de forma a engendrar atitudes, não tão somente de combate, mas de reconhecimento (no sentido de perceber como tal, de caracterizar) do trabalho degradante, que é também um crime.

⁸ O porquê dessa assertiva é explicitado no item anterior *Questões de identidade*.

A comunicação e, mais especificamente, as relações públicas compreendem a fundamental importância do mapeamento dos públicos⁹, quando da proposição de estratégias de comunicação que visem à formação de vínculos¹⁰. Entendendo isso, Henriques, Braga, & Mafra (2007) propõem um modelo de tratamento e estudo dos públicos, próprio dos movimentos sociais. Os três pesquisadores concluíram que o modelo¹¹ amplamente aceito e há muito legitimado pela academia e pelos profissionais, não seria o mais adequado aos projetos de mobilização social. Nos movimentos sociais, o que mais interessa é o vínculo que se estabelece com os públicos (se em menor ou maior grau, se suficiente ou não para gerar ações de corresponsabilidade). Nesse sentido, propôs-se uma classificação dos públicos a partir dos vínculos¹², a saber: Beneficiados, Legitimadores e Geradores. Segundo os autores, “o público beneficiado é entendido como sendo todas as pessoas e instituições que podem ser localizadas dentro do âmbito espacial que o projeto delimita para sua atuação.” (Braga, Henriques, & Mafra, 2007, p. 51). Já os legitimadores são

⁹ Nesse trabalho, adotamos o conceito de público da pesquisadora Círcia Peruzzo, que o define como sendo “um segmento identificado pela proximidade de competências e de interesses entre seus componentes, que manifesta comportamento coletivo e consciência dos seus atos [...]” (Peruzzo, 2008).

¹⁰ É o que almejam os projetos de mobilização social: que mais e mais pessoas se juntem à causa, ao projeto de transformação social; que mais e mais sujeitos formem um elo, um vínculo forte de corresponsabilidade com os objetivos do movimento.

¹¹ Trata-se da clássica divisão dos públicos em interno, externo e misto, que se baseia, em grande parte, nos critérios de proximidade física, no nível de relacionamento entre empresa e público e na existência de interesses em comum.

¹² Partindo do princípio de classificação dos públicos a partir dos vínculos, os beneficiados estariam no nível da localização espacial, uma vez que estão no espaço de atuação do projeto e são beneficiados com suas ações; os legitimadores são também beneficiados, mas estão num nível maior de vinculação (mais próximo do ideal, que seria o nível da corresponsabilidade), o nível do julgamento, uma vez que já têm informações suficientes sobre o projeto para formar uma ideia positiva sobre o mesmo, reconhecendo a importância da sua atuação; os geradores já estão no nível da ação, isto é, já são corresponsáveis pelas ações do projeto, mas nem por isso deixam de ser beneficiados (pois estão no espaço de atuação do projeto) e já foram (necessariamente) e ainda são legitimadores, pois atuando diretamente no projeto, não deixam de reconhecer a relevância das ações do mesmo.

considerados como aqueles que, estando no âmbito de atuação do projeto, não apenas se beneficiam com as suas ações, mas também reconhecem-nas, e as julgam como sendo relevantes, podendo tornar-se, a qualquer tempo, potenciais colaboradores. E os geradores são aqueles que, em nome do projeto, e de maneira efetiva (institucional ou não), organizam e realizam ações. Henriques, Braga, & Mafra (2007) chamam a atenção ainda para um aspecto importante: na escala de vínculos, não há uma rígida separação entre os públicos e, “em princípio, é ideal que o trabalho de comunicação se oriente na direção de ampliar cada vez mais o número de legitimadores [...] e também que se amplie o bloco de geradores.” (Braga, Henriques, & Mafra, 2007: 52).

Aplicando essa classificação aos públicos do *Escravo, nem Pensar!*, é possível (e coerente) dizer que o público das formações e oficinas (educadores, líderes comunitários) e todas as pessoas que são atingidas pelos eventos realizados (festivais, concursos de poesia e dança), mais os alunos que estabelecem contato com o conteúdo do trabalho escravo por intermédio de seus professores (formados nas oficinas do *ENP!*) e os parceiros (em sua maior parte, secretarias estaduais e municipais de educação), todos esses estão inclusos no grupo dos beneficiados. Percebam que o vínculo que aí se estabelece (de maneira mais atenuante) é o espacial, pois o relacionamento com o projeto dá-se, basicamente, pelo fato desses indivíduos e/ou instituições estarem localizados no campo de ação do programa. Esses mesmos professores e líderes comunitários que foram formados pelo *ENP!* podem, a qualquer momento, tornar-se legitimadores. Isso vai depender, em potencial, da comunicação, pois esses formandos precisarão de informações suficientes, de maneira a formar um julgamento positivo sobre o projeto. É interessante, ainda, atentar para o fato de que as formações e oficinas do Programa pretendem mais: pretendem formar **agentes** em direitos humanos, em especial, nas temáticas do trabalho escravo e assuntos correlatos (*grifo nosso*),

ou seja, na escala de vinculação, o ideal para o *ENP!* é que esses educadores e líderes comunitários cheguem à ação, tornando-se geradores, que os mesmos organizem e realizem as ações do projeto, formando outros educadores em agentes de direitos humanos, incluindo a temática do trabalho escravo em sua sala de aula e, quem sabe, até mesmo, propondo a inclusão do mesmo como tema transversal no Projeto Político Pedagógico da escola ou elaborando junto aos discentes e/ou à comunidade os projetos comunitários para concorrerem aos editais do *ENP!*. Ainda no público de geradores, a nível institucional, está a equipe do programa, composta por dois coordenadores e uma educadora. O grande desafio, portanto, na dinâmica de suas estratégias de comunicação e educação, é tornar o público das formações, inicialmente, beneficiados, em legitimadores e/ou geradores. Na consecução desse objetivo, outro aspecto ganha evidente relevância: os fatores de identificação.

Segundo Braga, Silva, & Mafra, “[...] fatores de identificação são quaisquer elementos que constituem o referencial simbólico da causa de um projeto de mobilização social, capazes de gerar sentimentos de reconhecimento, pertencimento e corresponsabilidade nos públicos do projeto.” (Braga, Silva, & Mafra, 2007, p.82). Tais elementos tornam-se imprescindíveis à convocação de sujeitos para o compartilhamento das causas do movimento.

Os autores elencam tais fatores em três categorias distintas, a saber: fatores de publicização e coletivização, fatores litúrgicos e fatores de informação qualificada. Na primeira categoria, estão contemplados os elementos que, basicamente, compõem a identidade visual do movimento, que “sinalizam e organizam o projeto, em qualquer lugar onde se encontre, dando materialidade à causa e contribuindo em muito para a geração de uma imagem institucional perante seus integrantes e perante a sociedade em geral.” (Braga, Silva, & Mafra, 2007, p. 87). Nessa categoria, estariam abrangidas as unidades visual e gráfica aplicadas às diversas peças (marcas,

slogans); as bandeiras, os hinos. É importante perceber que os fatores de publicização pretendem, como o próprio nome já anuncia, publicizar o projeto, torná-lo visível, conhecido e reconhecido de maneira instantânea, isto é, que ele seja percebido tão somente, mesmo que as pessoas nem saibam de maneira mais consistente e detalhada o que ele faz ou a que se propõe.

O *ENP!*, com mais de 10 anos de estrada, já tem uma identidade visual definida e inspirada nos princípios do programa. Essa identidade é amplamente divulgada no sítio (www.escravonempensar.org.br), criado em 2011, e nos materiais produzidos (cartilhas, livros, almanaques, cadernos, fascículos – de distribuição gratuita)¹³ e nas pastas e *banners* que são entregues aos participantes das formações.

Figura 1 – Página inicial do sítio do *ENP!*



Fonte: www.escravonempensar.org.br

Como pode ser visto na figura acima, no canto superior esquerdo está a logomarca do programa. Essa logomarca e as cores da mesma (azul e laranja) estão presentes na maior parte dos produtos do pro-

¹³ Todo o material produzido é também disponibilizado em formato digital, sendo autorizada sua reprodução na íntegra, contanto que seja citada a fonte.

grama, inclusive, são as mesmas cores padrão do leiaute da página na *internet*. A logo, como importante elemento de comunicação e de publicização do programa, cumpre o papel de tornar fácil a lembrança e a memorização por parte dos públicos e da sociedade em geral.

Os fatores litúrgicos dizem respeito às ações de comunicação que possibilitam a congregação dos indivíduos públicos do projeto, a comunhão de valores e a reconção de rituais próprios do movimento. “Ações coletivas, passeatas, congressos, reuniões periódicas, dentre outros que congregam e reúnem as pessoas para comunhão de algo maior, organizados a partir de ritualísticas, podem ser caracterizados como fatores litúrgicos.” (Braga, Silva, & Mafra, 2007: 87). Mafra (2007) citado em Peruzzo (2008) vai dizer, ainda, que tais eventos promotores do encontro entre as pessoas (passeatas, congressos, festivais) reforçam os vínculos por meio do emocional e do lúdico, aproximando essas estratégias do campo mais específico das Relações Públicas.

[...] as relações públicas podem constituir estratégias aproximativas, no intuito de estabelecer momentos de cerimônia e/ou de divertimento, de forma a tentar transcender relações de contemplação, por meio do estímulo a um envolvimento mais livre, dos sujeitos, por convivialidade. A vinculação dessas ações com a cultura do contexto em que os públicos se inserem parece também ser fundamental, especialmente no aproveitamento de elementos já aglutinadores dos sujeitos em seus quadros de interação. Gincanas, festas populares, danças, momentos de encontro se caracterizariam, portanto, como possibilidades estratégicas de estabelecer vínculos de convivialidade entre os públicos, mobilizando atributos afetivos e sentimentais. (Mafra *apud* Peruzzo, 2008, p. 14)

O *ENP!* possui fatores litúrgicos já consolidados. Suas formações e oficinas, seus festivais, concursos de dança e poesia, tudo isso compõe os fatores litúrgicos do movimento. Todos esses são momentos de encontro entre seus públicos em potencial, que reunidos e em convivência, possibilitam maior comunhão dos valores, princípios e posturas do movimento.

Figura 2 – Formação *ENP!* realizada de 22 a 25 de setembro de 2015 em São Luís MA.



Fonte: foto tirada pela autora na formação do *ENP!* em São Luís

Figura 3 – Apresentação Cultural do Concurso Trabalho Escravo Hoje no Brasil, ocorrido em 2007, na cidade de Xinguara PA.



Fonte: www.escravonempensar.org.br

Os fatores de informação qualificada, segundo Braga, Silva, & Mafra (2007) e Henriques (2005) são quaisquer tipos de informação produzida pelo movimento, que possibilite a conveniente circulação dos conhecimentos entre os indivíduos públicos do projeto. A informação qualificada é, ainda, aquela que “informa e orienta de modo prático, que permite aos sujeitos saber o que fazer e como se posicionar dentro do movimento/projeto.” (Henriques, 2005, p. 10). Não se trata de uma fala especializada, mas de informações que devem estar adequadas aos contextos da comunidade, de maneira a estimular e fomentar a prática criadora e a atitude emancipada/emancipativa diante do processo de transformação da realidade.

São informações de caráter mais pedagógico e técnico, que indicam como cada ator social pode atuar com base em seu cotidiano e seu campo de conhecimento. A mudança cultural existe porque a informação qualificada é capaz de estimular a presença curiosa do sujeito em face do mundo e sua ação transformadora sobre a realidade, uma vez que o sujeito apreende o conhecimento, reinventa-o e o aplica às suas situações existenciais concretas. (Braga, Silva, & Mafra, 2007, p. 88).



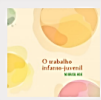
Esse caráter pedagógico da comunicação é, ainda, aquele que foge à educação bancária e, em oposição, objetiva alicerçar suas bases numa concepção libertadora do educar/aprender: uma comunicação engajada com a comunidade/grupo onde está inserida, preocupada em produzir informações úteis à aprendizagem coletiva do movimento, de maneira a permitir a constante reelaboração dos conhecimentos. Nesse sentido, a informação qualificada pode ser aquela transmitida nos treinamentos, nos jornais, nas palestras, nos relatórios, nas cartilhas, nos fascículos, nos livros etc. (Braga, Silva, & Mafra, 2007).

Sendo princípios basilares do *ENP!* a valorização do conhecimento prévio, a autonomia dos indivíduos envolvidos, a criatividade, a participação e o dialogismo, as informações qualificadas produzidas tratam-se, em grande parte, de relatos¹⁴ de experiência de projetos desenvolvidos pelas escolas e/ou comunidades por onde o programa já realizou formações e/ou oficinas ou financiou alguma iniciativa envolvendo o tema do trabalho escravo. Não é pretensão do programa levar nada pronto para os grupos nos quais realiza suas ações, mas educar para a formação em direitos humanos com escopo na problemática do trabalho escravo moderno, fornecendo informações, dados, números, elementos caracterizadores desse crime, com sugestão de materiais didáticos que poderão facilitar o desenvolvimento do tema, e apresentar experiências e projetos que já estão dando certo. Ao final de cada formação, a proposta é que os participantes desenvolvam projetos, planos de ensino, ou que, de qualquer outra maneira, discutam a problemática do trabalho escravo com os discentes e com toda a comunidade. Ou seja, nada é dado pronto: são os formandos que, estimulados em grande parte pelo elemento de informação qualificada, deverão reinventar o conhecimento apreendido e aplicá-lo à sua realidade. A informação qualificada no *ENP!* é também veículo da autoemancipação; sua grande contribuição está na interlocução de saberes que confere aos envolvidos capacidades (produtivas, criadoras) para se assumirem como sujeitos de sua ação no processo de transformação social.

¹⁴ Publicados em seus livros, cartilhas, vídeos etc.

Figura 4 – Publicações do ENP!





escravonempensar.org.br/tipos-de-material/publicacoes/

	<p>AS CONDIÇÕES DE TRABALHO NO SETOR SUCROALCOOLEIRO</p> <p>A história da cana-de-açúcar confunde-se com a do próprio Brasil. Atualmente, o setor sucroalcooleiro ainda é um dos mais relevantes e expressivos na economia brasileira, devido à exportação de açúcar e do bioetanol, ambos produtos da cana-de-açúcar. Contudo, é preciso ressaltar que nem sempre as condições dos trabalhadores dessa atividade são as melhores. Cortadores de cana... Leia mais »</p>	2014	Fascículo
	<p>ESCRAVO, NEM PENSAR! 10 ANOS: MEMÓRIA E REGISTRO</p> <p>O livro comemorativo apresenta um panorama de ações e resultados alcançados pelo programa Escravo, nem pensar! nestes 10 anos de existência. As páginas, ricamente ilustradas com fotos e imagens, exibem também considerações de entidades parceiras, relatos de educadores e educadoras que participam da rede do programa e depoimentos de ex-integrantes e da equipe atual do... Leia mais »</p>	2014	Livro institucional
	<p>MEIA INFÂNCIA - O TRABALHO INFANTO-JUVENIL NO BRASIL HOJE</p> <p>O trabalho infantil é uma violação de direitos que compromete o desenvolvimento integral de milhões de meninos e meninas no Brasil. Desde a década de 1990 até hoje, o país reduziu significativamente o problema, avançou em legislação e políticas públicas, e conseguiu uma forte mobilização da sociedade civil contra a entrada precoce de crianças e adolescentes... Leia mais »</p>	2014	Caderno temático

Fonte: www.escravonempensar.org.br

Figura 5 – Produções de áudio e vídeo do ENP!

escravonempensar.org.br/tipos-de-material/audio-e-video/

	<p>Organização Internacional do Trabalho, cerca de 2,5 milhões de pessoas são vítimas dessa violação de direitos. Diversas são as suas finalidades, como a adoção ilegal, comércio de órgãos, exploração sexual, superexploração do trabalho rural, urbano e doméstico e escravidão... Leia mais »</p>		
	<p>MEIA INFÂNCIA: O TRABALHO INFANTIL NO BRASIL HOJE</p> <p>Ano de publicação: 2015 O trabalho infantil é uma violação dos direitos de crianças e adolescentes, que compromete o desenvolvimento integral de meninos e meninas no mundo todo. No Brasil, existem cerca de 3,5 milhões de crianças e adolescentes que trabalham, segundo o Censo de 2010. O vídeo "Meia infância: O trabalho infantil no Brasil..." Leia mais »</p>		Enp! na tela
	<p>PROGRAMA VOZES DA LIBERDADE</p> <p>Boletim de rádio semanal com notícias sobre escravidão contemporânea e direitos trabalhistas produzido desde 2006 pela ONG Repórter Brasil. Os programas podem ser baixados e veiculados nas rádios locais.</p>		Programa de rádio
	<p>RADIONOVELA "ESCRAVO, NEM PENSAR!"</p> <p>A rádio-novela Escravo, nem pensar! faz parte do projeto "Vozes da Liberdade" e tem como objetivo informar os trabalhadores rurais para que eles não calam na tela da escravidão.</p>		Programa de rádio

Fonte: www.escravonempensar.org.br

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Fica patente a relevância de uma comunicação que pense e organize os fatores de identificação em projetos de mobilização social, de maneira a promover o reconhecimento, por conseguinte, o julgamento, e numa situação ainda mais ideal, a corresponsabilidade por parte dos públicos.

As relações públicas afastando-se de suas bases primeiras – do positivismo e do funcionalismo – antes alinhadas aos interesses e manutenção do *status quo*¹⁵, passam a compreender sua importância no serviço aos interesses populares e comunitários. Dessa maneira, enquanto área da comunicação e com escopo na gestão dos relacionamentos, sintetiza os sentidos de suas estratégias, táticas e instrumentos para melhorar a participação: fomentando o dialogismo, apostando na micro comunicação¹⁶ (ou comunicação dirigida) e alicerçando suas bases numa postura político-educativa que respeita o conhecimento prévio e privilegia o indivíduo, grupo ou comunidade como sujeito ativo no processo de mudança da realidade; é essa promoção do sujeito ativo e emancipado que traduz o nível de corresponsabilidade.

Referências

- Castells, M. (1998). Paraísos Comunes: identidad y sentido en la sociedade em red. *La era de la información: economía, sociedade e cultura* (pp. 27-90). Mexico: Alianza Editorial.
- Hall, S. (2006). A identidade em questão. *A identidade cultural na pós-modernidade* (pp. 07-22). Rio de Janeiro: DP&A.

¹⁵ Essa mudança começa a ser debatida nos anos 80. (Ver Kunsch, 2007)

¹⁶ A comunicação em seu nível micro é mais direta e pessoal, não se constrói sob códigos genéricos, mas singulares, com vistas a adequações, dependendo da situação, dos interlocutores e de suas reações.

- Hall, S. (2006). Nascimento e morte do sujeito moderno. *A identidade cultural na pós-modernidade* (pp. 23-46). Rio de Janeiro: DP&A.
- Hall, S. (2006). Globalização. *A identidade cultural na pós-modernidade* (pp. 67-76). Rio de Janeiro: DP&A.
- Hall, S. (2007). Quem precisa de identidade? In T. T. D. Silva (Org.), *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes.
- Henriques, M. S., & Pinho N. J. A. S. (2001). *Comunicação e movimentos de mobilização social: estratégias de atuação das organizações do terceiro setor na área da comunicação*. Trabalho apresentado no XXIV Congresso Brasileiro da Comunicação, Campo Grande. **Disponível em:** <http://www.portcom.intercom.org.br/pdfs/149638061228392105244056327538046682914.pdf>. [Acesso em: 10/06/2017].
- Henriques, M. S. (Org.). (2005). *Comunicação, comunidades e os desafios da mobilização social*. Trabalho apresentado no XVIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, Rio de Janeiro. Disponível em: http://www.unifra.br/professores/rosana/marcio_henriques.pdf. [Acesso em: 29/11/2017].
- Henriques, M. S. (Org.). (2007). *Comunicação e Estratégias de Mobilização Social*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Kunsch, M. M. K., & Kunsch, W. L. (Orgs.). (2007). *Relações Públicas Comunitárias: a comunicação em uma perspectiva dialógica e transformadora*. São Paulo: Summus.
- Moura, F. D. A. (2015). *Representações do trabalho escravo a partir da mídia: olhares de trabalhadores rurais maranhenses*. Porto Alegre: PUC Rio Grande do Sul, 2015. 245f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação da Faculdade de Comunicação Social da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- Peruzzo, C. M. K. (2008). *Relações públicas nos movimentos sociais e nas “comunidades”: princípios, estratégias e atividades*. Trabalho apresentado no II Congresso Brasileiro de Comunicação Organizacional (II Abrapcorp), Belo Horizonte. Disponível em: http://www.abrapcorp.org.br/anais2008/gt5_krohling.pdf. [Acesso em: 20/12/2017].
- Repórter Brasil. *Caderno Metodologia Escravo, nem Pensar!*. Disponível em: www.escravonempensar.org.br/.../uploads/2013/03/1.-metodologia.pdf. [Acesso em: 02/04/2018].
- Toro, J. B., & Werneck, N. M. D. (1996). *Mobilização Social: um modo de construir a democracia e a participação*. UNICEF – Brasil. Disponível em: http://www.plataformademocratica.org/Publicacoes/Publicacao_7104_em_23_05_2009_18_09_14.pdf. [Acesso em: 22/04/2018].

**MULHERES NEGRAS FICTÍCIAS E REAIS:
MANIFESTAÇÕES RACISTAS EM AMBIENTE
MEDIÁTICO: DAS MULHERES NEGRAS FICTÍCIAS
ÀS REAIS
FICTITIOUS AND REAL BLACK WOMEN:
RACIST MANIFESTATIONS IN A MEDIA
ENVIRONMENT: FROM FICTITIOUS TO REAL
BLACK WOMEN**

Meire Patrícia Domingues¹

meire.academico@gmail.com

Universidade de Coimbra, Faculdade de Letras

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9920-7479>

Resumo: No Brasil, o ano de 2015 foi marcado por sequenciais ataques racistas contra atrizes negras em seus perfis no *Facebook*. No referido ano, Taís Araújo, Cris Vianna e Sheron Menezes apresentavam dupla visibilidade nacional: nas redes sociais digitais, como pessoas públicas, e através de suas personagens, nas produções televisivas. Neste contexto, o presente artigo busca, com base na perspectiva de Análise Crítica do Discurso (van Dijk), refletir sobre os mecanismos de dominação utilizados pelos agressores na construção dos comentários racistas no ciberespaço. Além disso, este trabalho procura evidenciar a relação entre os estereótipos criados às mulheres negras nas telenovelas e a estereotipagem presente nos discursos de ódio e intolerância dirigidos a figuras públicas negras no cenário brasileiro. Por fim, acreditamos que ideais de subalternidade, bem como de inferiorização da mulher negra são claramente percebidos diante das tentativas de subversão da ordem “natural” das regras sociais.

Palavras-chave: Mulher negra; atriz negra; racismo; rede social digital; telenovela

¹ Doutoranda em Ciências da Comunicação na Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra (FLUC).

Abstract: In Brazil, the year 2015 was marked by sequential racist attacks on black actresses in their Facebook profiles. In that year, Taís Araújo, Cris Vianna and Sheron Menezes had double national visibility: in digital social media, as public people and through their characters, in television productions. Based on the perspective of Critical Discourse Analysis (van Dijk), this article seeks to reflect on the mechanisms of domination used by the aggressors in the construction of racist comments in cyberspace. This work also seeks to show the relationship between stereotypes created for black women in soap operas and the stereotyping in discourses of hatred and intolerance directed at black public figures in the Brazilian context. Finally, ideals of subalternity as well as inferiority of black women are clearly perceived in the face of attempts to subvert the “natural” order of social rules.

Keywords: Black woman; black actress; racism; digital social media; soap opera

INTRODUÇÃO

Na população brasileira, segundo dados do IBGE², 54,9% dos cidadãos se autodeclararam negros ou pardos, dados reconhecidos como a comprovação de uma convivência inter-racial harmoniosa em território nacional. Em contrapartida, essa mesma parcela da população encabeça os piores índices de desenvolvimento, visto que 63,7% dos desempregados são pretos e pardos e a cada 100 pessoas assassinadas no país 71 são negras. A partir da perspectiva do gênero, 61% das mulheres vítimas de óbitos violentos entre 2005

² Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (Pnad Contínua) do IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, divulgação 14 de novembro de 2017.

e 2015 eram negras, segundo Atlas da Violência 2017³. Esse é o quadro do país que aboliu tardiamente a escravatura e sofre, desde então, com uma latente desigualdade social, que atrela a condição do negro à subalternidade.

Contrariando as estatísticas, na tentativa de transpor barreiras e ultrapassar os espaços de segregação, sujeitos anônimos, bem como figuras públicas afrodescendentes procuram subverter o conjunto de regras de coexistência entre o branco e o “outro” no país, isto é, o mito da democracia racial, por meio dos *media*. Contudo, à medida que o negro adquire visibilidade, passa também a ser alvo de manifestações preconceituosas, principalmente aquele com grande projeção nacional. A exemplo disso, o ano de 2015 foi marcado por sequenciais ataques racistas contra atrizes negras, em suas redes sociais digitais. Taís Araújo, Cris Vianna e Sheron Menezes apresentavam dupla visibilidade, como pessoas reais em seus perfis do *Facebook* e através de suas personagens, já que atuavam, na época dos ataques, em programas televisivos. Esse fator aumentou o interesse dos *media* e da opinião pública pelo tema.

Neste contexto, o presente artigo busca refletir sobre os mecanismos de dominação e subordinação usados pelos agressores na construção dos comentários racistas dirigidos às atrizes negras nas redes sociais digitais. Além disso, procura compreender as caracterizações e o imaginário que circunda as produções televisivas, incitando de alguma forma, um discurso de ódio e intolerância a mulheres negras que obtiveram notoriedade no cenário brasileiro.

Para tanto, na primeira seção do trabalho, com base nos estudos acerca de estereotipagem (Stuart Hall) e através de referências ao documentário *Negação do Brasil* de Joel Zito Araújo, será feito um breve levantamento histórico da construção de estereótipos da

³ Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea) e o pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública.

mulher negra, por meio das telenovelas das décadas de 60 a 90, a partir de uma perspectiva biográfica – do cineasta e das atrizes da época –, que remonta a ideologia dominante e as reações dos telespectadores diante da estereotipagem do feminino negro.

Em seguida, na segunda seção, trataremos acerca do conceito de redes sociais digitais e o entendimento do ciberespaço como um ambiente de interação e compartilhamento de ideologias, por meio do discurso. Discutiremos também a respeito da visão dicotômica entre real e virtual.

Por fim, na última seção, analisaremos os comentários racistas postados nas redes sociais das três atrizes negras, com base na perspectiva da Análise Crítica do Discurso (Teun van Dijk), no intuito de verificar, por meio dos enunciados, as ideologias subjacentes e os mecanismos de opressão e dominação utilizados para estabelecer o poder hegemônico, além de observarmos a permanência, ou não, de ideais de subalternidade e inferiorização ao longo do tempo.

1. REPRESENTAÇÃO DA MULHER NEGRA NAS TELENOVELAS BRASILEIRAS

Partindo do documentário “A negação do Brasil”⁴ de Joel Zito Araújo acerca da participação de afrodescendentes nas telenovelas brasileiras, é possível compreender a condição socioeconômica da pessoa negra entre as décadas de 60 e 90, observar a baixa representatividade dessa parcela da população na dramaturgia televisiva, bem como reconhecer os estereótipos criados em torno de negras e mestiças nestas produções. Neste sentido, o documentário relata não apenas os enredos criados às personagens nas teleficções, mas

⁴ <https://www.youtube.com/watch?v=PrR2jgSf9M> – documentário produzido em 2000

também aborda a trajetória pessoal das atrizes negras, estabelecendo relações entre o real e o ficcional.

A desvalorização das artistas negras converge com a desigualdade social sofrida pelas mulheres negras no país. A história de vida da atriz Isaura Bruno ilustra bem as opressões existentes no contexto social e midiático. Ao interpretar a primeira protagonista negra na telenovela *O Direito de Nascer* (1964), a atriz obteve grande sucesso, porém poucas foram as oportunidades de trabalho nos anos seguintes. Isaura Bruno morreu pobre, sem reconhecimento e esquecida pelo público.

O caso do melancólico fim da atriz remonta o ideário de democracia racial, demonstrando o apagamento da questão social dos afrodescendentes, o não reconhecimento da desigualdade entre raças e a crença que “prevaleceria a homogeneidade racial e cultural, que deixaria para trás, de forma completamente superada, a divisão racial de nossa formação”. (Araújo, 2006, p. 76), configurando assim, a inexistência do racismo. Tal crença surgiu a partir de uma pesquisa patrocinada pela UNESCO, em 1952, intitulada *Race and Class in Rural Brasil*. O estudo pretendia verificar, especialmente, as relações estabelecidas entre os brancos com os grupos negros e indígenas, apresentando ao mundo maneiras harmoniosas e colaborativas de interação inter-racial.

O sociólogo Florestan Fernandes⁵, por sua vez, desconstruiu o olhar romantizado das interações inter-raciais, afirmando que:

Não existe democracia racial efetiva [no Brasil], onde o intercâmbio entre indivíduos pertencentes a ‘raças’ distintas começa e termina no plano da tolerância convencionalizada. Esta pode satisfazer às exigências de ‘bom tom’, de um discutível “espírito

⁵ Integrante do Projeto UNESCO e professor de Sociologia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo

cristão” e da necessidade prática de ‘manter cada um em seu lugar’. Contudo, ela não aproxima realmente os homens senão na base da mera coexistência no mesmo espaço social e, onde isso chega a acontecer, da convivência restritiva, regulada por um código que consagra a desigualdade, disfarçando-a acima dos princípios da ordem social democrática. (Fernandes, 1960, p. xiv)

Com o intuito de compreender, neste trabalho, os mecanismos de consagração da desigualdade em relação às atrizes negras nas telenovelas brasileiras, cabe descrever os arquétipos padrões atribuídos às personagens femininas e negras. Destacaremos três estereótipos (Araújo, 2008), além da costumeira representação da escrava: (a) a *mammie* (mãe preta): mulher grande, gorda, batalhadora, sinônimo de trabalho, orgulhosa, mas também, por vezes, amorosa; (b) a empregada doméstica: cômica, alcoviteira, maldosa e até maliciosa; (c) mulata: sensual, preparada para o sexo e destruidora de lares.

A mãe Dolores, personagem da já citada atriz Isaura Bruno, é um exemplo de *mammie* que cativou os telespectadores, entretanto, na história da telenovela brasileira, a representação deste estereótipo que descreve a boa e gentil mucama – escrava ou liberta responsável pelas tarefas domésticas – não se restringiu à década de 60. A telenovela *Orgulho e Paixão* (2018) faz uso deste arquétipo para compor a empregada Tenória, interpretada pela atriz Priscila Marinho, que serve um bondoso advogado branco, residente na cidade de São Paulo, no início do século XX, que a trata como alguém da família.

O segundo estereótipo, de empregada doméstica, por vezes, associa negativos aspectos morais e de conduta às personagens (alcoviteira e maliciosa), como aconteceu com Zita do Amaral em *Como salvar o meu casamento* (1979) interpretada por Lizette Negreiros. No final da trama, os defeitos são suprimidos e a personagem tem seu talento reconhecido em um programa de calouros, todavia os elogios são direcionados, sobretudo, à patroa, que oportunizou a

participação da empregada no referido concurso de cantores. Deste modo, a empregada assumiu uma posição de prestígio e foram reconhecidas suas características positivas, graças ao encaminhamento de uma raça superior, no caso, a branca.

Mas além deste viés, a empregada pode ser caracterizada, como ocorre com a mãe preta, como alguém da família, isto é, “gente”. A primeira personagem que obteve o *status* foi a doméstica Maria Clara na telenovela *Antônio Maria* (1968) encenada por Jacira Souza. Em uma passagem da obra, a personagem esclarece: “Eu sou criada, sim, eu sei, mas sou tratada como gente. A Dona Carlota, outro dia, até me beijou!”. O diretor Geraldo Vietri acreditava que as oportunidades dadas pelos patrões à empregada, na ficção, traria uma consciência para a sociedade acerca da desigualdade social e causaria uma mudança na mentalidade dos patrões em relação aos empregados domésticos. Entretanto, a obra procurou, na verdade, apenas obscurecer a existência do racismo, como se notou em uma declaração de amor à Maria Clara: “Eu também amo a Maria Clara, que importa que ela seja de cor, se a alma dela é branca e pura. É só isso que interessa”.

A existência de um negro de “alma branca” e “pura” é a única possibilidade de se afirmar que os afrodescendentes podem ter algum tipo de ascensão social ou um comportamento adequado à ideologia dominante, visto que a aparência física cria barreiras em nossa sociedade, pois “nosso preconceito racial atém-se mais às aparências, às marcas fenotípicas – quanto mais traços físicos de negros, mais problemas [...]” (Araújo, 2006, p. 76). Para exemplificar os problemas enfrentados pelas pessoas de traços afros ou pele negra no Brasil, verifica-se que, de acordo com os índices do Atlas da Violência de 2017⁶, a cada 100 pessoas assassinadas, 71 são negras. Além disso,

⁶ Estudo lançado pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea) e o pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública em 5 de junho de 2017.

os negros possuem 23,5% a mais de chance de serem assassinados em relação a brasileiros de outras raças.

O retrato da sociedade atual faz com que as produções audiovisuais apenas associem os negros a papéis de subalternidade e reforcem a ideia de inviabilidade de ascensão social a essa parcela da população. Além disso, os afrodescendentes são atrelados ao atraso, à feiura e ao exótico (Araújo, 2006), como ideia de oposição a uma raça superior. Assim,

as pessoas que são de alguma forma significativamente diferentes da maioria – ‘eles’ em vez de ‘nós’ – são frequentemente expostas desta forma de representação binária. Elas parecem ser representadas nitidamente através de extremos opostos, polarizados e binários – bom/mau, civilizado/primitivo, feio/excessivamente atraente, rejeitado-porque-diferente/atraente-porque-estranho-e-exótico. (Hall, 1997, p. 229)

A diferença, portanto, faz parte da condição humana para a elaboração da linguagem, da cultura, bem como para a produção de sentido. Entretanto, a ideia de oposição pode assumir um lado perverso, a partir do momento que suscita “[...] sentimentos negativos, de violência, hostilidade e agressão contra o “outro””. (Hall, 1997, p. 238). Um exemplo da aversão ao diferente se deu com a atriz Zezé Motta ao interpretar a arquiteta Sônia Rangel, negra, que tinha um caso amoroso com Cláudio encenado por Marcos Paulo, galã branco, na telenovela *Corpo a Corpo* (1985). No documentário *a Negação do Brasil*, a atriz relembra as agressivas reações do público direcionadas aos atores devida a relação inter-racial. Os telespectadores não acreditavam na existência daquele amor, sentiam repulsa nas cenas de beijo e afirmavam que o ator deveria precisar muito de dinheiro, para se sujeitar àquela humilhação.

Nota-se que a questão do fenótipo anula a crença de uma ascensão social e, sobretudo, evidencia o ideário de uma relação de superioridade entre as raças, reforçando a ideologia do branqueamento, que “provoca uma ‘naturalidade’ na produção e recepção dessas imagens, uma aceitação passiva e a concordância de que esses atores realmente não merecem fazer parte da representação do padrão ideal de beleza do país.” (Araújo, 2006, p. 77). A beleza da mulher negra apenas é considerada ao se tratar do terceiro estereótipo, o da mulata. As telenovelas exploram atributos como: sensualidade, corpo curvilíneo e seminu e domínio de ritmos dançantes, como o samba. Até mesmo em casos raros de protagonismo negro em uma teleficção, como ocorreu em *Da Cor do Pecado* (2004) com a atriz Taís Araújo ao interpretar a personagem Preta, nota-se que o nome da telenovela traz a carga ideológica da hipersexualização do corpo feminino, como objeto de desejo proibido, não aceito socialmente, bem como o nome da personagem faz referência à cor que o título da novela denomina como sendo a cor do tal pecado.

Assim, diante de um percurso histórico das representações da mulher negra, que “traz uma visão explícita de superioridade racial branca que se camuflaria nas décadas seguintes no discurso oral, mas se consolidaria como um discurso imagético natural e incontestável até os dias de hoje” (Araújo, 2006, p. 73), a ideologia do branqueamento se faz presente nas produções televisivas e pode ser observada na baixa representatividade dos negros nas telenovelas e seriados e na associação de personagens negras, quando existentes, à inferioridade social e cultural. Quando as teleficções representam um afrodescendente pertencente à classe média brasileira, a ascensão ocorre por conta de uma dedicação individual, baseada na meritocracia. Mais uma vez o mito de democracia racial surge diante da “negativa de reconhecer a existência formal da discriminação racial, quando ela é denunciada e comprovada, transmuda-se na afirmação de que ela não pode existir porque não somos brancos, porque

somos todos mestiços” (Silvério, 2002, p. 237) e temos os mesmos direitos e as mesmas oportunidades sociais.

Todavia, a ingênua ideia de igualdade não se sustenta ao observarmos, por exemplo, o depoimento do diretor Walter Avancini sobre a impossibilidade de encontrar uma atriz negra preparada para interpretar a protagonista da telenovela *Gabriela* (1975). Segundo ele, a seleção de uma atriz com as características físicas descritas no romance de Jorge Amado, poderia levar ao desastre a produção, pois na visão dele, as negras demonstraram despreparo técnico e cultural, evidenciando a descrença quanto à capacidade intelectual da mulher negra e a vinculação dessa mulher apenas ao trabalho braçal, fruto do imaginário advindo do período escravocrata. Nota-se, portanto, que:

estereótipos se apossam das poucas características, que são simples, vivas, memoráveis, facilmente compreendidas e amplamente reconhecidas sobre uma pessoa, reduzem tudo sobre a pessoa a essas características, as exageram e simplificam, e as fixam sem mudança ou desenvolvimento para a eternidade. (Hall, 1997, p. 258)

É imprescindível, diante do exposto, compreender as representações do negro, no caso da negra, no imaginário da população brasileira e o papel das produções televisivas na manutenção e perpetuação de estigmas e estereótipos, pautados em uma ideologia do branqueamento e no mito da democracia racial no país.

2. REDES SOCIAIS DIGITAIS: ESPAÇO DE INTERAÇÃO

De acordo com relatos apresentados no documentário de Araújo (2000), a associação, pelo público, do afrodescendente ao “atraso”,

“feio” e “exótico” era observada através do recebimento de cartas pelas emissoras de televisão, bem como por pesquisas de opinião sobre as personagens e atores das telenovelas. Nos dias de hoje, as manifestações acerca dos programas e artistas continuam a acontecer, porém assumiram novas formas, ocorrem por meio das redes sociais digitais.

É preciso compreender, primeiramente, que a expressão *rede social digital* parte da premissa de que a rede digital é uma metáfora estrutural da rede social “para observar os padrões de conexão de um grupo social, a partir das conexões estabelecidas entre os diversos atores”. (Recuero, 2006, p. 24). As tecnologias, neste contexto, possibilitam a comunicação no ambiente virtual e configuram um espaço cibernético, denominado ciberespaço (Levy, 1999) que transcende tempo, espaço e culturas, favorecendo um ambiente de troca. Define-se, dessa forma, ciberespaço como:

[...] o espaço de comunicação aberto pela interconexão mundial dos computadores e das memórias dos computadores. Essa definição inclui o conjunto dos sistemas de comunicação eletrônicos, na medida em que transmutem informações provenientes de fontes digitais ou destinadas à digitalização. (Levy, 1999, p. 92)

Neste sentido, a interconexão mundial dos computadores oportuniza a utilização de redes sociais digitais que permeiam a vida contemporânea e os modos de apropriação. Deste modo, o uso efetivo⁷ das redes – com ênfase ao *Facebook* – são fatores externos que influenciam a ação humana, caracterizando uma “virtualidade real” (Castells, 2007), ou seja, uma realidade captada pela midiatização.

⁷ De acordo com o levantamento anual (2017) de Social Media realizado pela consultoria eMarketer, o Brasil, totalizando 107,1 milhões de usuários, é o quarto maior em uso de redes sociais do mundo atrás de China, Índia e EUA.

A palavra virtual, a princípio, pode remeter a ideia de *ausência de existência*, ou seja, como algo distante do real e pertencente a uma ilusão. No entanto, o virtual não se opõe ao real – algo possível, estático e já constituído –, mas sim ao atual, apresentado como a solução exigida por uma problemática, a partir das finalidades e das forças de um indivíduo (Levy, 1999). Portanto:

esses dois elementos – o atual e o virtual – tem grande importância na constituição das relações humanas, porém a atualização favorece o encontro de uma solução para determinado problema, já a virtualização passa por uma solução dada a um outro problema, tornando-se uma possibilidade de reflexão e mudança da realidade existente. (Levy, 1999, p.17)

Ao mesmo tempo em que esse espaço de interação virtual propicia a reflexão sobre a realidade e a busca por mudança, também permite a observação da manutenção de mitos, como é o caso da democracia racial. Toda vez que as convenções de coexistência entre brancos e negros não são respeitadas, novas manifestações racistas surgem nas e pelas redes sociais digitais. No Brasil, a jornalista Maria Júlia Coutinho, da Rede Globo, em 3 de julho de 2015 (mesmo ano das postagens objeto de estudo desta pesquisa), sofreu ataques racistas e virtuais de 4 adolescentes, pelo fato de ser uma mulher, ou melhor, uma mulher negra no horário nobre, em um telejornal com projeção nacional, alterando a necessidade prática de “manter tudo em seu lugar”.

Os esforços para “manter tudo em seu lugar” fortalecem a tolerância convencionalizada (Fernandes, 1960) existente no país, já que as convenções, que promovem o *status quo*, obscurecem as discriminações e evitam a subversão da ordem “natural” das regras sociais. Os *media* brasileiros, recentemente, têm noticiado com mais frequência acontecimentos semelhantes ao supracitado, que demonstram as

represálias sofridas por quem confronta a cultura hegemônica de subalternação do “outro”.

Em outros termos, apesar de o virtual ter a capacidade de desterritorialização (Levy, 1999) na interação mediática, ou seja, desassociar o tempo e o espaço, diferente de uma comunicação presencial, deve-se considerar sempre a existência de um referencial espaço-temporal, pois o virtual não é imaginário.

Assim, atualmente as relações comunicativas entre as pessoas ocorrem, em grande parte, no ciberespaço, evidenciando a existência de uma vida mediática, que aponta para a importância de “teorizar e operacionalizar a maneira como nos vemos e o papel que desempenhamos (ou podemos desempenhar) na sociedade.” (Deuze, Speers, & Blank, 2010, p.142). Por essa perspectiva, mais que reconhecer as limitações e as fronteiras entre o real e o virtual, é preciso analisar as novas formas de manifestação que surgem a partir das interações ocorridas na vida mediática, sobretudo nas redes sociais digitais.

3. MULHERES E NEGRAS: OS ATAQUES RACISTAS NAS REDES SOCIAIS DIGITAIS

O ano de 2015 foi marcado por sequenciais ataques racistas contra personalidades negras que atuam na maior emissora do país, a Rede Globo. No referido ano, as quatro personalidades, apenas mulheres, atuavam em programas televisivos da empresa, sendo um telejornal (jornalista Maria Júlia Coutinho), duas telenovelas (atrizes Cris Vianna e Sheron Menezes) e um seriado (atriz Taís Araújo). Após os ataques, as vítimas abriram processo contra os agressores junto a DRCI – Delegacia de Repressão a Crimes de Informática – e as investigações sobre os casos apontaram a existência de quadrilhas criadas para cometerem ataques cibernéticos.

Com o objetivo de delimitar o objeto de pesquisa, visto que existem diversos casos de ataques pela Internet de cunho racista e com pessoas anônimas, foram selecionados os casos relacionados às atrizes, figuras públicas com notoriedade. Os comentários que serão analisados nesta pesquisa, serviram de material para formulação da denúncia, por parte das atrizes, e foram divulgados por diversos *media* no Brasil, demonstrando assim, a relevância da temática. Importante salientar que das quatro vítimas citadas anteriormente, somente três são objeto deste estudo, as atrizes negras, no intuito de estabelecer relações entre o imaginário coletivo a respeito da mulher negra na vida real e na ficção. Dessa forma, busca-se compreender se a estereotipagem exercida na criação das personagens de telenovelas pode ser observada nos contextos de interação social.

Para tanto, a análise dos enunciados pauta-se na perspectiva da Análise Crítica do Discurso, com base nos estudos de Teun van Dijk, visto que a ACD recorre a teorias multidisciplinares para a análise das complexas relações entre os problemas sociais e as estruturas do discurso. Deste modo, defende-se uma posição de luta contra a desigualdade social, a partir de uma perspectiva acadêmica com responsabilidade social.

Neste viés, a Análise Crítica do Discurso assume uma perspectiva não apenas social, mas cognitiva no processo de análise, criando uma tríade: discurso – cognição – sociedade. Discurso, para a ACD, abarca os eventos comunicativos de um modo amplo, ou seja, não apenas a modalidade escrita, mas imagens e até mesmo a diagramação do texto. Já cognição “envolve tanto a pessoal quanto a social, crenças, objetivos, avaliações e emoções e qualquer outra estrutura ‘mental’ ou da ‘memória’, como as representações ou os processos envolvidos no discurso e na interação”. (van Dijk, 2001, p. 355). E sociedade, por sua vez, define-se como as relações interpessoais estabelecidas tanto em nível macro (estruturas políticas) quanto em nível micro (conversação).

Entretanto, essa relação entre discurso e sociedade não se dá de forma espontânea, ocorre por meio de esquemas mentais construídos pelos conhecimentos prévios dos interlocutores e das representações socialmente compartilhadas. Uma análise cognitiva, todavia, não se reduz a uma questão de psicologia individual, visto que as representações sociais, em relação ao negro, por exemplo, são propriedades da mente social e partilhada entre grupos. (van Dijk,1993)

Dentre as categorias analíticas existentes na ACD, para fim do presente trabalho, destacaremos as *macroestruturas semânticas* (derivam de significados locais para representarem o significado global do enunciado), que podem ser determinadas por meio de um título ou sumário, ou inferidas através da microestrutura. Os *significados locais*, portanto, também serão destacados, com base no modelo de contexto, ou seja, “das representações mentais que controlam as várias propriedades do discurso e da sua compreensão” (van Dijk, 2001, p. 367), através da exploração do *estilo* “definido como o conjunto de propriedades formais do discurso como a lexicalização, a ordem das palavras e a entonação.” (van Dijk, 2001, p. 368)

A seguir, será explicitado o contexto de produção, de cada postagem feita pelas atrizes e, em seguida, será feita a análise dos comentários dos agressores, com base nas categorias analíticas citadas.

Caso 1: Taís Araújo

No início do mês de outubro de 2015 a atriz postou uma fotografia em seu perfil do *Facebook* e na noite do dia 31, do mesmo mês, passou a receber comentários racistas na referida foto. Taís Araújo demonstrou repúdio às publicações e, como dito anteriormente, abriu um processo para que os autores fossem identificados e punidos. Se na televisão a atriz encenava, na época do caso, uma dançarina de origem humilde que se torna empresária de seu marido Mr. Brau (Lázaro Ramos), famoso cantor, remontando a ideia de ascensão de

pessoas oriundas da favela para camadas da elite, na vida real as origens da atriz se distanciam das da personagem. Taís, formada em jornalismo, filha de mãe pedagoga e pai economista, não se enquadra nas representações feitas dos negros em grande parte das novelas: origem humilde e, principalmente, de comunidades carentes. Contudo, em sua carreira de sucesso, também encarnou uma escrava em rede nacional, a primeira protagonista negra na televisão brasileira na novela *Xica da Silva* (1996), da extinta Rede Manchete.

Por conseguinte, os comentários racistas (figuras 1, 2 e 3) dirigidos à atriz evocam dois pontos para compor os significados locais dos ataques: origem e característica física. A questão da origem relaciona-se a escolha lexical, que remete aos espaços que devem ser ocupados, no imaginário dos agressores, por uma pessoa negra (“zoológico” e “senzala”), e a afirmação da condição de raça inferior ao citar o período escravagista, além da ideia de raça pouco desenvolvida, em consonância com a crença essencialista acerca de raça, também sinalizada por termos mais diretos na comparação com um animal (“macaco” e “banana”). Quanto à ordem das palavras nos enunciados, não há subversão de padrão, entretanto grande parte das orações apresenta apenas o predicado, ou seja, maior ênfase nos adjetivos e locuções adjetivas, para a caracterização, e menos na elaboração textual. Esse recurso estilístico é recorrente ao direcionarem os ataques aos aspectos físicos, principalmente em relação ao cabelo (“cabelo de saco”, “cabelo *brombril*”, “cabelo de parafuso”, “cabelo de lavar louça”). Cabe destacar que a maioria dos ataques concentrou-se no elemento “cabelo”, elemento esse que tem sido, nos últimos anos, sinônimo de empoderamento e luta contra a imposição de padrões de beleza hegemônicos e irreais para as mulheres negras, como ter cabelos lisos e claros. Já a entonação usada oscila entre ironia e agressividade. A ironia pode ser percebida pela escrita de perguntas retóricas (“Já voltou da senzala?”, “Quem postou a foto dessa gorila no *Facebook*?”) ou através de adjetivos positivos na sequência de

uma agressão (“Limda com M de banana”). O tom agressivo, por sua vez, aparece com o uso de letras maiúsculas, que, na linguagem da internet, significa grito (“CABELO DE LAVAR LOUÇA”) e através dos verbos no imperativo no início das orações, simulando uma ordem (“vai lavar louça com esse cabelo”) e, evidentemente, pela escolha de palavras pejorativas. De maneira menos sistemática, a cor da pele também é mencionada, ao duvidar do tom claro e atribuir o possível clareamento ao manuseio de drogas (“os traficante pira, chei de pó na cara; 0”) e com perguntas ambíguas (“Pode ser mais clara?”). Por fim, como macroestrutura semântica, nota-se o empenho de atrelar o negro ao “feio”, ao “atraso” e também à incapacidade intelectual, seja pela origem ou pelas características físicas. De modo mais explícito, há comentários que condenam as ações afirmativas (“Entrou na globo pelas cotas”), ações que buscam minimizar a desigualdade social entre brancos e negros. De modo semelhante, atribuem o mérito do sucesso obtido pela atriz à emissora. (“SALVE REDE GLOBO”).

Caso 2 – Cris Vianna

No mês seguinte dos ataques à Taís Araújo, dia 30 de novembro, outra atriz global teve sua página do *Facebook* invadida por internautas que escreveram comentários preconceituosos em uma foto de seu perfil publicada no mês de setembro. Assim como no caso anterior, a atriz estava no ar na telenovela *A Regra do Jogo* a interpretar uma moradora de uma comunidade carente, que possuía uma loja de roupas e conseguiu prosperar, sem sair da favela, após uma desilusão amorosa. Diferentemente da Indira, sua personagem, Cris Vianna iniciou sua carreira bem jovem como modelo internacional e, juntamente, fez cursos de dramaturgia que lhe renderam trabalhos na televisão. Para fim de análise, importante salientar que um de seus primeiros papéis, a escrava Maria das Dores na telenovela *Sinhá Moça* (2006), retifica a afirmação de que toda atriz negra

já interpretou uma personagem atrelada ao passado escravocrata. (Araújo, 2000).

Não diferentemente dos significados locais dos comentários (figura 4) à Taís Araújo, é notório o ataque direcionada ao cabelo, como aspecto físico, e à origem. Para o cabelo, a escolha lexical centrou-se em palavras relativas a marcas e objetos de limpeza (“Bombril”, “Assolan”, “vassouras antigas de palha”), demonstrando a intenção não apenas de desvalorizar as características do outro, mas também de direcionar ao negro o espaço servil e doméstico. Já a palavra escolhida como referência a origem da atriz, retoma a ideia de não pertencimento (“AFRICANA”), sempre escrita com letras garrafais, evidenciando um xingamento. Ainda em relação à lexicalização, o termo preta aparece como adjetivo pejorativo, com o intuito de ofender (“Cris Vianna PRETA FUDIDA AFRICANA”, “ESSA FOTO TÁ MEIO PRETA OU SEILÁ... ME PASSA ESSE EFEITO AFRICANO DPS”). As orações, por sua vez, estão estruturadas para estabelecer comparação (“Parece o Bombril que a minha mãe usa na pia AFRICANA”), estrutura essa repetida em enunciados sequenciais, o que demonstra um paralelismo. Quanto a entonação, além do “grito” na expressão africana, as publicações apresentam grande agressividade, pela seleção de termos de baixo calão (“FUDIDA”) e comparações com órgãos genitais e atos sexuais (“parece o cabelo da xereca da minha irmã africana”, “parece até o cabelo do meu saco quando eu bato uma AFRICANA”). Em suma, os significados locais constroem uma macroestrutura semântica relativa a discriminação do negro, sobretudo, pelo fenótipo, de modo agressivo e incidente.

Caso 3 – Sheron Menezes

Após uma semana do caso de Cris Vianna, dia 7 de dezembro, outra atriz negra recebeu ataques discriminatórios em sua rede social digital. Sheron Menezes também estava no ar na época dos ataques na telenovela *Babilônia* e interpretava a advogada Paula de Souza, moradora de

uma favela que conseguiu concluir a graduação e ascender socialmente. Já Sheron, aos 19 anos, com apoio da família, iniciou a carreira de atriz na maior emissora do país, Rede Globo, e faz parte, desde então, do quadro de dramaturgia, sendo, portanto, mais um exemplo de afrodescendente que não emergiu de uma camada social menos abastada. A foto que foi alvo dos comentários racistas retrata uma viagem à capital da Alemanha, da atriz com o, então, namorado branco.

Para a análise (figuras 5 e 6), o aspecto socioeconômico se faz relevante, visto que além dos significados locais referentes à discriminação pelo fenótipo, há a associação direta da pessoa negra aos índices de inferioridade social e cultural, como é possível observar na escolha do adjetivo (“negona pobre [...]”), desconsiderando o contexto da imagem, além do uso do termo no superlativo, como um modo de atribuir à palavra negra um sentido pejorativo. O uso de nomes de animais persiste nas publicações, para comparar as características físicas de modo direto, (“MACAQUINHA”) e indireto (“zoológico”). É utilizado também o tratamento imagético para fazer uma montagem com o corpo de Sheron e a face de um macaco, com a legenda “Qualquer semelhança é mera coincidência”. Assim, nota-se, por meio da escolha lexical e de elemento não-verbal, que existe a intenção de exercer um racismo explícito. Já a ordem das palavras é feita por enumeração, na maior parte dos enunciados, ou seja, não há uma articulação entre os termos, mas é possível estabelecer uma coerência pelo conhecimento do objetivo: ofensa direta ao interlocutor (“negona munição de churrasqueira”, “Sheron menezes preta, luto eterno”). Além dos tons agressivos, há comentários irônicos (“Bem que dizem que macaco é igual ser humano, sabem até tirar selfie”), direcionados especialmente para dissociá-la ao belo e ao humano (“Quem tirou ela do zoológico para ela ir para ai?”). Por ser uma fotografia da atriz com o namorado, surge um elemento novo em relação às análises anteriores, o significado local da não aceitação de um relacionamento inter-racial. Isso se evidencia por meio do uso

de expressão de contraposição de sentidos, após a caracterização da atriz de modo negativo (“negona pobre tirando foto black and white”, “Nega do cabelo Ruim ostenta Rola branca kkkkkk”)

CONCLUSÕES

Os complexos mecanismos de dominação que operam o racismo favorecem a reprodução dos atos discriminatórios, anulam o processo de discernimento quanto à ideologia dominante e opressora e condenam o negro à subalternidade. Diante desta constatação, procurou-se, com este artigo, analisar de que maneira as representações estereotipadas na ficção, e legitimadas pelo público, da mulher negra, no século XX, se assemelham ou diferenciam das imagens atribuídas às atrizes negras em suas redes sociais digitais, nos dias atuais.

Acreditamos que a correlação entre as representações da mulher negra no mundo televisivo e no ciberespaço são viáveis. No Brasil, a televisão – sobretudo a telenovela – é um fenômeno de audiência há décadas e contribui para a construção do imaginário coletivo. De modo semelhante, as redes sociais digitais têm grande alcance em diferentes esferas da sociedade e caracterizam-se, também, como um meio de disseminação ideológica. Entre essas duas esferas, está a atriz. Fruto, outrora, de confusão entre o real e o verossímil, nos dias atuais o público, com a proximidade exercida pelos *media*, já consegue diferenciar as ações da atriz como pessoa e como personagem. Entretanto, os estereótipos condicionados ao feminino negro, perpassam o campo da ficção e ganham força nas relações interpessoais.

Com a análise, confirma-se que a atriz negra, na trajetória de sua carreira, interpretou ou interpretará personagens vinculadas com a subordinação, isto é, do período da escravidão, ou advindas de origem pobre e humilde (Araújo, 2000), o que mantém uma persistente associação do afrodescendente à baixa classe social e, consequente-

mente a subalternidade. Nessa mesma perspectiva, nos comentários racistas postados, as atrizes, sistematicamente, eram colocadas como o “outro”, o “diferente”, ou seja, enfatizavam a ideia de não pertencimento à sociedade brasileira e mantinham o vínculo à escravidão.

Em relação à descrença da capacidade intelectual, os relatos visionados no documentário, sobre a seleção do elenco, evidenciaram a dúvida quanto à preparação de artistas afrodescendentes, mesmo quando as características físicas indicavam a pertinência. Essa subjugação, bem como a discriminação pelo fenótipo, principalmente pela cor da pele, deu-se não só entre os produtores, mas também com o público, desde a década de 60, o que perpetua e legitima a ideologia do branqueamento. Já nas redes sociais, não é diferente. Os agressores creditaram às conquistas das atrizes a benevolência da rede de televisão, por aceitar pessoas negras, dentro de um sistema, supostamente, de cotas e não por competência.

Em suma, os ataques racistas remontam a aversão ao diferente, ao exótico e a associação ao feio. Um fato interessante é a legitimação de outros internautas a essa ação racista, visto que em menos de uma hora, alguns comentários tinham mais de cem curtidas. O tom agressivo e a certeza da impunidade são aspectos que merecem atenção, pois confirmam a violência sofrida pela mulher, sobretudo, a negra na sociedade brasileira, visto que uma jovem negra ocorre o dobro do risco de ser assassinada, em comparação a uma jovem branca, segundo o IVJ de 2017.

Em última análise, cabe ressaltar que, nos comentários há a descrença quanto à veracidade de um amor inter-racial, invocando até mesmo uma ideia de não merecimento da atriz de tal “privilégio”. Esse cenário remete ao ocorrido com a personagem de Zezé Motta na telenovela *Corpo a Corpo* na década de 80.

Por fim, este trabalho reconhece a democracia racial como um mito, pois o não cumprimento das convenções existentes e a subversão da ordem “natural” das regras sociais, a convivência harmoniosa

no Brasil dá lugar a relações preconceituosas e conflitantes, sendo a mulher negra a principal vítima de uma dupla opressão: pelo gênero e pela raça.

Referências

- Araújo, J. Z. (Produtor). (2000). A negação do Brasil [Documentário]. São Paulo: Autor. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=PrrR2jgSf9M>
- Araújo, J. Z. (2006, março-maio). A força de um desejo-a persistência da branquitude como padrão estético audiovisual. *Revista USP*, (69), 72-79.
- Araújo, J. Z. (2008, setembro-dezembro). Caso exemplar da decadência do mito da democracia racial brasileira. *Estudos feministas*, 16 (3). 979-985.
- Castells, M. (2007). *A Sociedade em Rede*. São Paulo: Paz e Terra.
- Deuze, M., Speers, L. & Blank, P. (2010, junho-agosto). Vida midiática. *Revista USP*, (86), 139-145.
- Fernandes, F. (1960). Prefácio. In Cardoso, F. H. (Ed.), *Cor e Mobilidade social em Florianópolis*. São Paulo: Companhia Nacional.
- Hall, S. (1997). The spectacle of the 'other'. In H. Stuart (Ed.), *Representation: cultural and representations and signifying practices*. London: The Open University.
- Lévy, P. (1999). *O que é virtual?*. São Paulo: 34.
- Recuero, R. (2006). *Redes Sociais na Internet*. Porto Alegre: Sulina.
- Silvério, V. R. (2002, novembro). Ação Afirmativa e o Combate ao Racismo Institucional no Brasil. *Cadernos de pesquisa*, (17), 219-246.
- Van Dijk, T. (1993). *Elite Discourse and Racism*. Newbury Park: Sage.
- Van Dijk, T. (2001). Multidisciplinary critical discourse analysis: a plea for diversity. In R. Wodak, & M. Meyer (Eds.), *Methods of critical discourse analysis* (pp. 95-120). London: Sage.

ANEXOS

Figura 1 – Taís Araújo



Fonte: <http://g1.globo.com/rio-de-janeiro/noticia/2015/11/atriz-tais-araujo-e-alvo-de-comentarios-racistas-em-rede-social.html>

Figura 2 – Taís Araújo



Fonte: <http://g1.globo.com/rio-de-janeiro/noticia/2015/11/atriz-tais-araujo-e-alvo-de-comentarios-racistas-em-rede-social.html>

Figura 3 – Taís Araújo



[Redacted] **Rodrigo Goulart**
nao sabia que no zoologico tinha camera
há 1 hora · Curtir · 👍 178 · Responder

[Redacted] **www.facebook.com/...** respondeu · 42 respostas

[Redacted] **Guilherme Martins**
cabelo de saco
há 1 hora · Curtir · 👍 124 · Responder

[Redacted] **Alvaro De Sousa** respondeu · 1 resposta

[Redacted] **Guilherme Goulart**
CABELO DE LAVAR LOUÇA KKKK
ESPONJAÇO KKKKK
há 1 hora · Curtir · 👍 118 · Responder

[Redacted] **www.facebook.com/...** respondeu · 2 respostas

[Redacted] **Guilherme Soares**
Thomaz Daltro
Esse cabelo de esfregão
há 1 hora · Curtir · 👍 58 · Responder

[Redacted] **Guilherme Goulart**
SALVE REDE GLOBO
há 1 hora · Curtir · 👍 58 · Responder

[Redacted] **Wesley Batista**
cabelo de bombril
há 1 hora · Curtir · 👍 75 · Responder

[Redacted] **Thomaz Daltro**
os Traficante pira, chei de pó na cara :o
há 1 hora · Curtir · 👍 52 · Responder

[Redacted] **PM Goulart**
Já voltou da senzala?
há 1 hora · Curtir · 👍 103 · Responder

[Redacted] **www.facebook.com/...** respondeu · 4 respostas

[Redacted] **Guilherme Goulart**
vai lavar louça com esse cabelo
há 1 hora · Curtir · 👍 129 · Responder

[Redacted] **PM Goulart**
Quem postou a foto desse gorila no Facebook?
há 1 hora · Curtir · 👍 86 · Responder

Fonte: <http://radiopiratininga.com.br/atriz-tais-araujo-e-alvo-de-racismo-nas-redes-sociais/>

Figura 4 – Cris Vianna

Fotos do perfil

Retornar ao álbum · Fotos de Cris Vianna · Página de Cris Vianna



Curtir Comentar

462 pessoas curtiram isso. Chronological

12 compartilhamentos

Ver mais 40 comentários

Juan Borges **Ea mãe do Crilo é**
Curtir · Responder · Há 16 horas

Samira Carvalho **Espero do fundo do meu coração Cris que vc denuncie estes seres sem luz, que precisam se esconder por trás de um facebook fake pra agredir e manifestar o ódio deles. Porque somente denunciando e mostrando que não iremos aceitar E nos calar isto um dia irá acabar.**
Curtir · Responder · 1 · há 8 minutos

Rafaella Gama **Esses RACISTAS não passarão!**
Curtir · Responder · há 2 minutos

Jhony Soares **JÁ USOU ESSE CABELO PARA LAVAR A CASA HJ AFRICANA ??**
Curtir · Responder · 4 · Há 17 horas

Rafael Pacheco **#TDF PQ TO COM MEDINHO**
Curtir · Responder · 1 · Há 17 horas

Jhony Soares **JÁ USOU ESSE CABELO PARA LAVAR A CASA HJ AFRICANA ??**
Curtir · Responder · 2 · Há 17 horas

Nahan **SobrenomePika Parece o cabelo da xereca da minha irmã africana**
Curtir · Responder · 3 · Há 17 horas

Andre Santana **Me empresta esse cabelo para eu dar um trago cabelo de pacaia africana**
Curtir · Responder · 2 · Há 17 horas

Jhony Erick Soares **Cris Vianna PRETA FUDIDA AFRICANA**
Curtir · Responder · 3 · Há 17 horas

Daniel Imperator **Parece o Bombril que minha mãe usa na pia AFRICANA**
Curtir · Responder · 1 · Há 17 horas

Daniel Imperator **Parece até o cabelo do meu saco quando eu bato uma AFRICANA**
Curtir · Responder · 1 · Há 17 horas

Doritos Ez Lgl **esse porco espinho na cabeça africana**
Curtir · Responder · 1 · Há 17 horas

Daniel Imperator **bora cortar uns pedaço pra usar de assolan?**
Curtir · Responder · 1 · Há 17 horas

Jhony Soares **Parece o Bombril que minha mãe usa na pia AFRICANA**
Curtir · Responder · 2 · Há 17 horas

Jhony Soares **Parece o Bombril que minha mãe usa na pia AFRICANA**
Parece o Bombril que minha mãe usa na pia AFRICANA
Parece o Bombril que minha mãe usa na pia AFRICANA... Ver mais
Curtir · Responder · 2 · Há 17 horas

Daniel Imperator **Cade o lbama pra tirar esse porco espinho do facebook?**
Curtir · Responder · 1 · Há 17 horas

Daniel Imperator **Parece aquelas vassouras antigas de palha**
KKKKKKKKKKKKKKKKKKKK AFRICANA
Curtir · Responder · 1 · Há 17 horas

Gabreu Root **Parece pelo de ratazana AFRICANA**
Curtir · Responder · 1 · Há 17 horas

Taynara Lima **Cara como vocês são ridiculos,vão cuidar do cabelo de vocês que parece macaráo escorrido .Cris é linda e tem o cabelo mais lindo ainda e ela não ta nem ai pra vocês**
Curtir · Responder · Há 16 horas

11 Respostas

Felip Moraes **ESSA FOTO TA MEIO PRETA OU SEILÁ .. ME PASSA ESSE EFEITO AFRICANO DPS**
Curtir · Responder · 2 · Há 16 horas

Fonte: <http://ego.globo.com/famosos/noticia/2015/11/cris-vianna-e-vitima-de-racismo-na-internet-assim-como-tais-araujo.html>

Figura 5 – Sheron Menezes



Fonte: <http://noticias.band.uol.com.br/cidades/rio/noticias/100000784649/sheron-menezes-sofre-racismo-na-internet.html>

Figura 6 – Sheron Menezes



Fonte: <https://www.correio24horas.com.br/noticia/nid/sheron-menezes-e-vitima-de-racismo-na-internet-e-desabafa-vaio-ter-que-engolir-as-negras/>

**PARA QUE UNIVERSO FALA *UNIVERSA*?
UM OLHAR DISCURSIVO SOBRE O *CONTRATO
DE LEITURA* NA PLATAFORMA FEMININA DO *UOL*
WHAT UNIVERSE SPEAKS *UNIVERSA*?
A DISCURSIVE LOOK AT THE *READING CONTRACT*
ON THE WOMEN'S PLATFORM OF *UOL***

Elizângela C. de Carvalho Noronha¹

elizc.noronha@gmail.com

Universidade de Coimbra, Faculdade de Letras

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8341-2016>

Resumo: No dia 8 de março de 2108, o site brasileiro *UOL* lançou sua nova plataforma feminina: *Universa*. Numa seção independente dentro da plataforma, mas com a proposta de “falar às diversas mulheres”, o site surge em substituição do anterior, *UOL Estilo*. Neste artigo, e a partir de uma análise do discurso, propomos um percurso experimental com inspiração no *Contrato de Leitura* (Verón, 2007) para investigar como estão propostos os enunciadores jornalísticos e as leitoras. Para tanto, adotamos como lentes de análise as críticas feministas à assimetria de gênero (Irigaray, 2003) e ao fenômeno pós-feminista disseminado pelos *media* (Gill, 2017). Este trabalho é apoiado na teoria social da linguagem (Kress, 1998).

Palavras-chave: Mulher; contrato de leitura; *Universa*; discursos; *media*

Abstract: On March 8, 2108, the Brazilian site *UOL* launched its new feminine platform: *Universa*. In a separate section, but with the proposal of “talking to the various women”, the platform appe-

¹ Doutoranda em Ciências da Comunicação na Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra (FLUC).

ars instead of the previous section, *UOL Estilo*. In this article, we propose an experimental course inspired by the *Reading Contract* (Verón, 2007) to investigate how journalistic enunciators and readers are proposed from discourse analysis. In order to do so, we adopt feminist critiques of gender asymmetry (Irigaray, 2003) and the post-feminist phenomenon disseminated by the *media* (Gill, 2017) as lenses of analysis. This work is supported by the social theory of language (Kress, 1998).

Keywords: Woman; reading agreement; *Universa*; discourses; media

1. UMA VOLTA PELO “UNIVERSA”

No dia 8 de março de 2018, um dos maiores portais de notícias e serviços do Brasil, o *UOL* (Universo On-Line), anunciou o início de uma nova seção em sua plataforma. Denominado *Universa*, esse novo projeto editorial – segundo reportagem publicada no portal – “inova ao ampliar o território dos veículos femininos (...). Por entender que esse modelo não combina com o momento da sociedade, de profunda mudança, (...) *Universa* parte do pressuposto de que ‘todo assunto é assunto de mulher’” (Uol, 2018).

O “espaço” surge em substituição da seção *UOL Estilo* – antes reservada ao “público feminino” – e tem seus conteúdos divididos entre três eixos: *Transforma* (dedicado aos direitos das mulheres, combate à violência contra a mulher, diversidade, etc), *Inspira* (reservado aos temas relacionados à carreira, finanças, decoração, moda, sexo, etc) e *Pausa* (destinado aos conteúdos considerados mais “leves”, para os momentos de descanso). Segundo a editora-chefe do *Universa*, Bia Sant’Ana, “a mulher está ocupando cada vez mais espaços e é preciso que o discurso acompanhe esse avanço” (Uol, 2018).

Em uma primeira aproximação, a iniciativa suscita uma reflexão sobre a sua ambiguidade: ao mesmo tempo que se apresenta como uma alternativa ao estereótipo das leituras consideradas de interesse feminino, traz a preocupação quanto a uma possível superficialidade da iniciativa ao propor um universo feminino a partir da perspectiva masculina, no qual a leitora seguirá tendo acesso a conteúdos considerados de “menor importância”, apenas com a diferença de que se trata de uma seção à parte.

Por esta razão, e porque será importante compreendermos o “Contrato de Leitura” (Verón, 2004) proposto pela plataforma, este artigo visa identificar os traços do referido contrato que nos permite encetar uma discussão acerca destas leitoras propostas nos e pelos discursos em circulação a partir dos textos publicados em *Universa* durante sua primeira semana de funcionamento. Estes textos serão cotejados tendo em atenção a última semana de atuação do *UOL Estilo*, considerando que as duas propostas foram colocadas em concorrência pelo próprio *UOL*.

Adotamos esta perspectiva por acreditarmos que as escolhas textuais promovidas nos suportes *UOL Estilo* e *Universa* demonstram “estratégias ideológicas que revelam não apenas o posicionamento do autor relativamente à história real – mas, também, as estratégias que usa para posicionar, de modo particular, os seus leitores” (Pedro, 1998, p. 294) – neste caso, majoritariamente leitoras.

Para esta análise, e porque estão em causa concepções do que será o território dos veículos femininos, faz-se necessário também explorar o corpus a partir de uma crítica feminista. Para tanto, recorreremos à ideia “Iriganiana” de que “uma simples inversão na determinação do poder, deixando intacta a sua estrutura, faz com que os movimentos de mulheres voltem a submeter-se, quer queiram, quer não, a uma ordem falocrática” (Irigaray, 2003, p. 52). Trata-se então de saber se criar um “novo” espaço circunscrito como feminino e apresentá-lo a partir de uma argumentação feminista, mas

restrita e segmentada, pode ou não, reforçar a inferioridade social atribuída às mulheres ao invés de enfrentá-la.

2. UNIVERSO MASCULINO

Em busca de respostas, percorremos as reflexões feministas acerca das bases sedimentares da assimetria de gênero tendo em consideração a conseqüente hierarquia sustentada entre homens e mulheres. Um dos caminhos possíveis, nesta tarefa, pode ser iniciado a partir da problematização proposta por autoras feministas que questionam o papel da linguagem na articulação de um mundo masculino.

Na sua vasta crítica aos sistemas linguísticos, a filósofa belga Luce Irigaray (2009) argumenta que os sistemas de fala, discurso e lógica não são universais ou neutros: pelo contrário, são estabelecidos e mantidos para servir os interesses masculinos. A leitura psicanalítica da linguagem de Irigaray é informada principalmente pela sua percepção de que, por meio de um processo de especularização, o homem projeta o seu ego no mundo, que é então refletido de novo para ele, como sua própria imagem.

Usamos esta crítica feminista da linguagem, que estabelece o *logos* masculino como aquele que reserva para si a capacidade única de direcionar e restringir o significado, para avançar em direção à compreensão de que o mundo vem sendo desenhado (e codificado) a partir das lentes e dos pincéis masculinos. Nesse sentido, além de se tornar o modelo sexual ideal, a perspectiva androcêntrica ocupa também a função de regular os valores, as crenças e as ideias em circulação, legitimando apenas aquilo que convém à ordem falocrática². Dito de outra forma, até mesmo a ideia de mulher ou de femini-

² Deriva do falo, ou seja, faz referência às representações masculinas e de masculinidade.

lidade, por exemplo, está inscrita em uma percepção masculina do que cabe ou não às mulheres, de como devem se portar e das restrições às quais devem obedecer (“para sua segurança”, será dito).

No entanto, ao contrário da corrente compreensão do senso comum,

a tarefa não é elaborar uma nova teoria de que a mulher seria o sujeito ou o objecto, mas travar a própria maquinaria teórica, suspender a sua pretensão à produção de uma verdade e de um sentido demasiado unívocos. O que supõe que as mulheres não se querem simplesmente iguais aos homens no saber. Que elas não pretendem rivalizar com eles construindo uma lógica do feminino que tomaria ainda como modelo o onto-teo-lógico, mas sim que tentam, preferentemente, fazer depender esta questão da economia do logos. (Irigaray, 2003, p. 51)

Dessa maneira, não se trata de tomar para si as armas até então utilizadas pela ordem falocrática na tentativa de inverter os papéis ora atribuídos a homens e mulheres, mas, efetivamente, de se apropriar dessa ordem para alterar, em sua estrutura, seus termos. Esta, por sua vez, não é tarefa simples. “A inferioridade social das mulheres reforça-se e complica-se pelo facto de que a mulher não tem acesso à linguagem, senão pelo recurso a sistemas de representações “masculinos” que a desapropriam da sua relação consigo própria e com as outras. O “feminino” não se determinaria nunca senão pelo e para o masculino, não sendo a recíproca verdadeira” (Irigaray, 2003, p. 54).

Este é um ponto fulcral para este artigo, na medida em que é a partir de uma proposta discursiva que se propõe investigar pistas acerca das identidades dos atores sociais (leitoras e enunciador jor-

nalístico³), investigados a partir de exercício metodológico a que nos propomos com inspiração no *Contrato de Leitura* proposto pelo semiólogo argentino Eliseo Verón. Este também é um ponto de passagem para outra abordagem feminista, o pós-feminismo – acionado neste artigo por ser uma lente importante para observar criticamente a relação entre gênero e os *media* em tempos de intensa midiatização⁴.

O fenômeno do pós-feminismo, na perspectiva adotada neste artigo (Gill, 2017), refere-se ao seletivo entrelaçamento de argumentos feministas e antifeministas na concepção de uma noção despolitizada e enviesada das pautas feministas, revertidas em instrumentos neoliberais de incentivo ao consumo, objetificação feminina e assimetria de gênero.

A mídia esteve profundamente envolvida com essa mudança, construindo novas figuras, tais como a mulher empoderada, sexualmente desejável, pós-feminista – embora essa figura tenha sido construída de modos que não confrontam o patriarcado, a heteronormatividade ou o capitalismo. (Gill, 2017, p. 145)

No entanto, diferentemente de outros contextos, o sexismo em tempos de pós-feminismos tem a perspicácia de manter diálogo constante com as lutas feministas. Ao mesmo tempo que coopta seus termos e, de preferência os transforma em produtos, apresenta como ultrapassada a causa política pela equidade de gênero. “Por exemplo, a noção feminista de liberdade sexual e de direitos reprodutivos foi manipulada seletivamente para ser vendida para nós a partir da

³ Entende-se por enunciador jornalístico a representação tanto do suporte enquanto enunciador como do autor/editor dos textos, fundidas em identidade heterogênea, portanto.

⁴ Por midiatização da sociedade, entendemos o processo pelo qual a sociedade, em um grau cada vez maior, está submetida a ou torna-se dependente da mídia e de sua lógica. (Hjarvard, 2012, p. 64)

figura da mulher audaciosa, sexy, independente que sabe lidar com e usar seu poder sexual” (Gill, 2017, p. 141).

Reduzir as mulheres às suas aparências, trivializar seus interesses/preocupações e atribuir-lhes valor conforme sua performance sexual são marcas constantes do fenômeno pós-feminista. Os *media*, por meio da publicidade ou mesmo do conteúdo jornalístico, são veículos habituais de tais valores sociais, apesar de estarem trazendo cada vez mais conteúdos sob uma rubrica aparentemente feminista e, de certa maneira, estarem dando maior notoriedade ao movimento.

Partindo destas grandes ideias, propomos uma análise da plataforma *Universa* com uma lente feminista para observar traços dos enunciadores (jornalístico e leitoras) em disputa nos e pelos discursos postos em circulação na seção feminina do *UOL*.

3. “RENOVAÇÃO” DO CONTRATO

Contrato pressupõe acordo ou vínculo institucional a partir do qual partes com interesses comuns estabelecem os termos para uma relação. Ao perceber esta configuração entre os suportes (jornais) e seus leitores, o semiólogo argentino Eliseo Verón formulou a proposta do *Contrato de Leitura* como ferramenta capaz de investigar a “imagem” de quem fala (enunciador jornalístico), a “imagem” a quem o discurso é endereçado (leitor) e a relação estabelecida entre os dois – proposta no e pelo discurso.

Para tanto, Verón (2004) parte de um modelo analítico em enunciação, ou seja, da percepção de que os efeitos de sentidos devem ser observados na instância do dizer e suas modalidades, ou seja, como a partir da análise dos enunciados é possível reconstituir as condições de produção dos efeitos de sentidos. Em sua formulação, Verón (2004) estabelece como parâmetros de análise a consideração de enunciador e destinatário enquanto entidades discursivas; e a

necessária comparação entre suportes de um mesmo universo de concorrência (exemplo, entre revistas de decoração) para que seja possível observar as modalidades do dizer de cada suporte, ressaltando suas particularidades.

Se atendermos a esses requisitos, para Verón (2004), torna-se possível investigar o dispositivo de enunciação, ou seja, o *Contrato de Leitura* estabelecido entre enunciador jornalístico e os leitores. É o *Contrato de Leitura* que cria o vínculo entre o suporte e seu leitor e mostra seus posicionamentos, que podem ser, por exemplo, do tipo pedagógico, verificado quando o enunciador jornalístico mostra, aconselha e o leitor tira partido disso. Para tanto, além do trabalho realizado em produção, Verón propõe a investigação do *Contrato* na instância da recepção, ou seja, do reconhecimento dos “efeitos de sentido”.

Refira-se, no entanto, que o teórico formulou sua proposta num contexto de leitura e produção/consumo dos *media* ainda analógicos, entre as décadas de 80 e 90. Desta maneira, o esforço agora empreendido, apesar de reconhecermos sua limitação nesta abordagem – é trazer as contribuições de Verón para o contexto contemporâneo, no qual os *media* são produzidos, pensados e consumidos por leitores imersos em um ambiente de interação constante através dos meios de comunicação digitais. Ademais, é necessário levar em conta a interação direta e constante máquina/homem – desde as transações financeiras até os aplicativos de conversa instantânea, por exemplo – que fomentou fortes mudanças na própria linguagem, com múltiplos usos e novos sentidos. Além do mais, a participação na vida social e cultural também mudou de dinâmica, sobretudo a partir das redes sociais. Isto apenas para referir a algumas entre tantas transformações verificadas a partir da tecnologia digital na vida cotidiana.

Dessa maneira, até mesmo a análise de impressos (jornais e revistas) impõe no atual momento novos olhares, atentos também às intensas transformações sociais, culturais e econômicas em dis-

puta nos e pelos discursos postos em circulação pelos suportes, bem como por aqueles discursos por eles silenciados. A presença de atores sociais diversos – de certa maneira anunciada por Verón através dos enunciadores – também ganha nova dinâmica a partir da multiplicidade de atores sociais, em posições sociais, culturais, econômicas e até mesmo geográficas diferentes.

Essas questões nos levam à teoria social da linguagem proposta por Kress. Fundamentada na apreciação de linguagem como uma prática social, entre outras, sendo a que

“documenta, sintetiza e “fixa”, mais ou menos temporária ou permanentemente, histórias, estados e resultados específicos no complexo das forças sociais. Assim, a linguagem está não só efetivamente envolvida na produção e reprodução de outras práticas sociais, mas é, ela própria, produzida e reproduzida por práticas linguísticas, bem como por outras práticas e categorias sociais” (Kress, 1998, p. 55).

Nesta linha, ao perceber como uma mesma informação é noticiada de formas distintas por dois jornais, o autor avança em direção à compreensão de que as “escolhas” lexicais feitas para redigir um texto são, de fato, mais do que uma questão de estilo. Para ele, são efetivadas com o objetivo de se adaptar ao leitor, ou melhor, aos repertórios sociais e culturais que cada suporte de imprensa atribui ao seu leitor.

Ao trazer a noção do *Contrato de Leitura* para um novo terreno, inconstante e em movimento, faz-se necessário também repensar as categorias de análise que possam fornecer as ferramentas para rastrear a presença discursiva dos enunciadores jornalísticos e suas leitoras. Agora, numa perspectiva não mais analógica e com sensibilidade para buscar os diferentes lugares desses sujeitos considerando as diferenças de gênero engendradas pela concepção androcêntrica que orienta a linguagem, conforme apresentado em seção anterior.

3.1. Construindo categorias

No início deste exercício foi, desde logo, possível perceber a extensão do corpus proposto para análise. Ao resgatar o período de 15 dias que compreende a última semana de *UOL Estilo* e a primeira semana de *Universa*, verificamos que o recorte contempla 413 textos publicados na plataforma.

Diante da inexequibilidade de proceder a análise de todos os textos, bem como de realizar um estudo multimodal, ou seja, analisando também outros elementos, como as imagens, cores e até mesmo a mudança estética promovida na passagem de *UOL Estilo* para *Universa*; optamos pela análise dos títulos, que já nos parece fornecer pistas interessantes sobre os enunciadores que buscamos rastrear. Uma vez que os títulos figuram como imagens no *site*, o que impossibilita a seleção múltipla dos mesmos, foi necessário digitá-los todos manualmente.

Esse trabalho, por outro lado, foi importante para uma observação atenta a cada um desses textos e, a partir das repetições verificadas, fomos estabelecendo as invariantes referenciais de análise, divididas entre duas frentes que acreditamos serem complementares. Na primeira, o *Contrato de Leitura* (Verón, 2004) orienta este olhar discursivo na definição das categorias que utilizamos para investigar a imagem do enunciador jornalístico e o vínculo proposto entre suporte de imprensa (*UOL Estilo e Universa*) e suas leitoras.

Nesta primeira análise, as categorias foram definidas a partir da observação das regularidades dos posicionamentos discursivos utilizados pelos dispositivos, sendo estes: de *orientação e prescrição*, quando o suporte interpela suas leitoras a aprender, ver ou seguir uma determinada tendência ou comportamento; de *tutoria*, quando se apresenta como detentor de conhecimento/informação que precisa ser apreendido por suas leitoras; *cumplicidade*, quando divide experiências e dificuldades com suas leitoras; *regulador*, quando

apresenta modelos de comportamento e consumo que poderão “inspirar” suas leitoras; e quando persuade o “*leitor masculino*” para afirmar qualidades femininas, falar sobre sexo com suas leitoras ou mesmo quando denuncia abusos e casos de assédio.

A segunda frente de análise que nos parece pertinente diante do corpus está diretamente relacionada com o fato de como, a partir de eixos temáticos, o suporte atribui traços identitários às suas leitoras. Para tal, buscamos na teoria social da linguagem (Kress, 1998) as identidades atribuídas aos atores sociais de nosso interesse, ou seja, as leitoras. A observação do corpus, novamente a partir das regularidades, suscitou o estabelecimento das seguintes categorias: *consumo*, relacionado, sobretudo, à moda e à propaganda de marcas; *crianças e maternidade*, quando há o destaque às questões relacionadas à maternidade ou ao relato de fatos relacionados às crianças; *lar*, diretamente ligada aos afazeres domésticos, dicas sobre decoração ou receitas; *feminista*, quando há (aparentemente) uma apropriação de pautas feministas; *esoterismo*, evocado nas relações e orientações combinadas aos signos do zodíaco; *sexo e relacionamentos*, diz respeito tanto às relações sexuais quanto aos relacionamentos amorosos, familiar ou amigos; *carreira*, categoria dedicada ao mercado de trabalho e negócios; *cultura e entretenimento*, relacionada ao mundo das celebridades e do entretenimento, às dicas de turismo e às reportagens de comportamento; e *saúde/estética*, que congrega essencialmente informações sobre maquiagem e procedimentos estéticos.

Dessa maneira, a partir dessas categorias e com as lentes da crítica feminista, buscamos reconstituir, em produção⁵, a imagem dos enunciadores jornalísticos, a imagem de suas leitoras, assim como o

⁵ Não será realizada análise dos efeitos junto à audiência, mas como os sentidos são propostos para esta audiência, portanto, optamos pelo estudo na instância da produção.

vínculo estabelecido entre eles. Para tanto, adotamos o método misto (quantitativo e qualitativo) como instrumento de análise. Assim, utilizamos argumentos da Análise de Conteúdo (Bardin, 2014) como método associado à análise discursiva (Kress, 1998; Verón, 2004). É a partir dos pressupostos da análise quantitativa que realizamos os processos de definição do corpus, observação de regularidades e determinação de categorias de análise. Além disso, a observação dos dados obtidos na análise quantitativa também dão indicações relevantes sobre os objetivos buscados neste artigo e, por esse motivo, também serão expostos.

4. RESULTADOS DAS ANÁLISES

Como já referido anteriormente, o corpus de análise é composto por 413 títulos de textos (noticiosos e de opinião) publicados no período de 1º a 15 de março de 2018, que compreende a última semana de *UOL Estilo* (190 títulos) e a primeira semana de *Universa* (223 títulos).

Numa observação inicial, percebemos que a análise do *Contrato de Leitura* apresenta ocorrências (conforme tabela abaixo) numericamente semelhantes entre os dois períodos analisados. Em duas categorias é possível identificar distribuições dissonantes após a mudança para *Universa*. Em um dos casos, os enunciadores jornalísticos utilizam 76 vezes o posicionamento de tutor para com suas leitoras, em contraste às 47 verificações no período anterior. Ao observar o corpus identificamos que a diferença se deve, sobretudo, aos conteúdos relacionados às pautas feministas publicados em torno do 8 de março. E no outro caso, identificamos a maior ocorrência da estratégia de cumplicidade no período de *Universa* devido ao início de seção denominada “#SóMulherSabe”, na qual há o compartilhamento de experiências entre mulheres.

Tabela 1: Ocorrências das categorias do *Contrato de Leitura* por período

CATEGORIAS	DE 01 A 07/03	DE 08 A 15/03	TOTAL
ORIENTAÇÃO	51	50	101
TUTORIA	47	76	123
CUMPLICIDADE	0	7	7
REGULADOR	64	68	132
LEITOR MASC.	28	22	50

Em relação aos perfis identitários atribuídos às leitoras, verificamos (tabela abaixo) fenômeno semelhante. Prevalecem registros parecidos, entre os períodos em comparação, em quase todas as categorias, exceto na que se refere às pautas feministas. No entanto, durante o período de *Universa* foi possível perceber dois picos.

O primeiro deles foi exatamente no 8 de março, Dia Internacional da Mulher, data em que os textos ressaltavam as reivindicações feministas em diversos aspectos, com o total de 13 textos; e no dia seguinte, 9 de março, quando registramos mais 4 textos na categoria feminista como sendo repercussão de manifestações em torno do 8 de março pelo mundo e o registro de casos de violência no Dia da Mulher no Rio de Janeiro.

O outro pico nesta categoria decorre do assassinato da vereadora carioca Marielle Franco, ocorrido no dia 14 de março, e que registrou 11 abordagens ao tema. Dessa maneira, 28 dos 68 textos classificados na categoria feminista na primeira semana de *Universa* nos parece ter motivações baseadas em fatos específicos e não exatamente em um direcionamento editorial.

Outro tema com grande recorrência no corpus foi verificado na categoria cultura, na qual dos 99 registros, 31 estão relacionados à festa de premiação do Oscar, decorrida em 05 de março de 2018. A maior parte dos registros ocorre na véspera do evento e no dia da festa. Além de postagens sobre as celebridades no tapete vermelho, a possibilidade de protestos contra os casos de assédio em Hollywood,

até mesmo o esoterismo tem espaço entre a lista de textos: “*Veja como cada signo se comporta no Oscar*” – 03/03.

Tabela 2: Ocorrências das categorias dos perfis por período

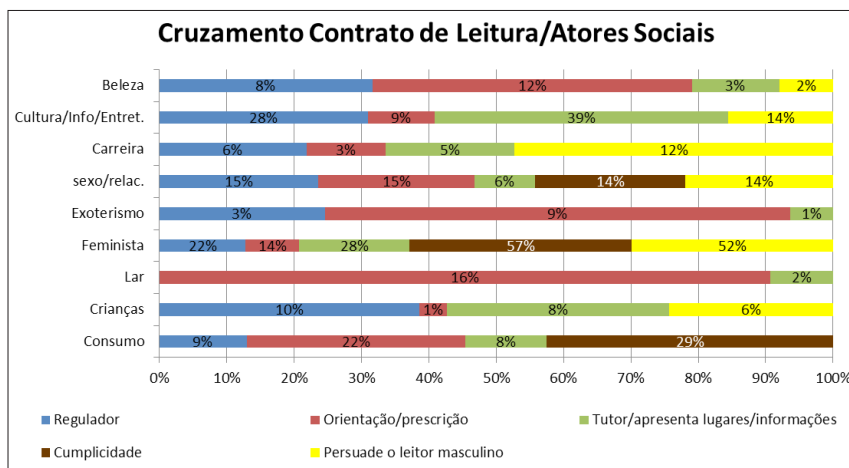
CATEGORIAS	DE 01 A 07/03	DE 08 A 15/03	TOTAL
CONSUMO	26	20	46
CRIANÇAS	15	14	29
LAR	11	7	18
FEMINISTA	39	68	107
ESOTERISMO	10	4	14
SEXO	22	29	51
CARREIRA	13	9	22
CULTURA	43	56	99
BELEZA	11	16	27

Ao fazer o cruzamento (gráfico abaixo) entre os dados obtidos entre as duas análises, obtivemos outro panorama. Quando o enunciador jornalístico se posiciona enquanto regulador, ou seja, como aquele que apresenta modelos sugeridos às suas leitoras, a maior ocorrência (28%) é verificada nos textos relacionados à cultura e entretenimento. Isso se justifica pela recorrente apresentação das celebridades como modelos de comportamento e conduta, como nos exemplos: “*Preta Gil posa de cara lavada, sem medo de celulites e ganha elogios*” – 03/03, “*Juliana Paes sobre mandar nudes: ‘Claro! Não estou morta’*” – 10/03 e “*6 vezes em que Sharon Stone, a aniversariante do dia, foi a melhor pessoa*” – 10/03. Em seguida, com 22%, as pautas feministas aparecem como as que mais figuram como modelos a serem seguidos, como em “*Solteiras e independentes, mulheres estão mudando a sociedade chinesa*” – 08/03 e “*Lute como uma garota*” – 09/03.

No que diz respeito à orientação às leitoras, verificada a partir de construções como “veja”, “inspire-se” ou “como usar” um determinado item, o maior número de cruzamentos foi observado na categoria consumo, na qual há a exploração de produtos, modismos e até mesmo de marcas (grifes) nos conteúdos, como em: “*Vinil e*

plástico vão deixar o inverno 2018 mais moderno; veja como usar – 06/03 e *“Alessandra Negrini prova que macacão é muito elegante; inspire-se na atriz”* – 08/03. Em apenas um dos casos (*“Blogueira acumulou R\$ 35 mil em dívidas para ter vida perfeita no Instagram”* – 11/03) há uma orientação de precaução quanto ao consumo.

Gráfico 1



Fonte: elaboração própria com base no cruzamento das planilhas entre as categorias do *Contrato de Leitura* e dos perfis das leitoras.

Quando o enunciador jornalístico assume a função de tutor e apresenta informações no sentido de dar conhecimento às leitoras ao que julga ser importante, em 28% dos casos os conteúdos estão relacionados com a categoria cultura, entretenimento e turismo. *“Teria Kate Middleton dedos da mão do mesmo tamanho? A internet⁶ quer saber”* – 06/03, *“Caverna na Nova Zelândia parece céu estrelado por dentro e dá para visitar”* – 10/03, *“Polícia tailandesa busca turista pelada que abraçou rocha em forma de pênis”* – 15/03

⁶ Nesse caso em específico é interessante observar, à luz da reflexão sobre as representações dos atores sociais (Leeuwen, 1998), como a generalização é realizada em torno de “a internet”.

e *“Harry e Meghan terão cerveja especial para casório (e ela parece deliciosa)”* – 15/03 são alguns exemplos.

A cumplicidade entre enunciador jornalístico e leitoras se mostra mais evidente (57%) nos conteúdos ligados às pautas feministas, já que dos sete registros, quatro se referem à seção #SóMulherSabe – uma série de vídeos em que mulheres famosas e “anônimas”, segundo descrição da plataforma, compartilham “os dramas que têm em comum sobre autoestima, assédio, sexualidade, trabalho e maternidade. São as dores e angústias que só as mulheres conhecem”, descreve.

No entanto, durante a coleta dos dados, verificamos que em alguns casos o enunciador jornalístico persuade o leitor masculino e, a partir deste cruzamento, ficou evidente a maior ocorrência justamente na categoria das pautas feministas (52%), a exemplo de *“Pergunta para ele!” Por que a “pessoa que sabe tudo” é sempre um homem?”* – 07/03, *“Para 23% dos homens, é normal que o chefe espere por sexo com funcionária”* – 13/03, *“Dia da Mulher é dia de marca (ou publicitário) passar vergonha?”* – 08/03 e *“Você não nasce homem, torna-se homem; nascer de novo é a nossa obrigação”* – 02/03.

Tabela 3: Cruzamento das análises – ocorrências totais

	Consumo	Crianças	Lar	Feminista	Exoterismo	sexo/relac.	Carreira	Cultura/Info /Entret.	Beleza	TOTAL
Apresenta modelos	11	12	0	28	4	19	7	35	10	126
Orientação/prescrição	22	1	16	14	9	15	3	9	12	101
Tutor/apresenta lugares/informações	10	10	2	35	1	7	6	48	4	123
Cumplicidade	2	0	0	4	0	1	0	0	0	7
Persuade o leitor masculino	0	3	0	26	0	7	6	7	1	50

Relativamente à construção discursiva das leitoras de Universa, nosso principal interesse neste artigo, verificamos que estratégias semelhantes são usadas nos dois períodos pesquisados para induzir ao consumo ou divulgar marcas/produtos, como em *“Look de pae-tês das famosas leva 7 dias para ser feito e custa R\$ 4 mil”* – 05/08

e *“Inspire-se com looks das redes para montar sua produção para o Lollapalooza”* – 14/03. A nosso ver, claramente, o fenômeno do pós-feminismo, como definido por Rosalind Gill (2017), se mostra de forma inequívoca nesta categoria, mas não só nela. A ideia de escolha ou de ar de modernidade conferido às leitoras funciona como uma cortina para encobrir o direcionamento comercial da plataforma. Isso também fica claro ao perceber a forte presença de marcas anunciantes em diversos espaços ou, mais sutilmente, na divulgação dessas marcas por meio de “informação”.

A beleza e a estética seguem tanto em *UOL Estilo* como em *Universa* como padrões a serem adotados a partir de orientações fornecidas pelo enunciador jornalístico. *“Acha seu nariz grande? Pode ser culpa da distância em que tira suas selfies”* – 03/03 e *“Água micelar: o que é, para que serve e como usar”* – 15/03 são exemplos da estratégia discursiva que se mantém. Até mesmo quando aparentemente pretende mostrar outros padrões, o faz a partir de referenciais que nos parecem inatingíveis para muitas mulheres, exemplos: *“Aos 80 anos, Jane Fonda é um ícone de beleza de várias gerações. Veja”* – 05/03 e *“Jornalista chinesa surpreende a web por ter mesma aparência há 22 anos”* – 12/03. Até mesmo nessa categoria, percebemos um caso em que a beleza feminina é posta em diálogo com o padrão de masculinidade: *“Marca de maquiagem de Rihanna faz campanha hilária com homem de batom”* – 15/03, reforçando os valores atribuídos conforme o gênero (Irigaray, 2003).

Quando se trata de abordar a leitora preocupada com sua carreira ou com o mercado de trabalho, o enunciador jornalístico assume majoritariamente as posições de tutelar essa mulher para que ela tenha informações “relevantes” ou para que esteja inteirada das tendências do mercado de trabalho, como em: *“Twitter quer atingir 43% de funcionárias mulheres até 2019”* – 03/03. Também cabe à plataforma orientar a conduta das leitoras enquanto profissionais (“O

que fazer se você é competente, mas o chefe não para de pegar no seu pé” – 02/03); ou apresentar modelos a serem seguidos (“*Qual o segredo da indiana que tem 2 livros entre os mais lidos no Brasil?*” – 15/03). No entanto, é quando o enunciador jornalístico dialoga, novamente, com um ator social masculino que os discursos sugerem a necessidade de convencer – aos homens e, diríamos até às próprias mulheres e a si enquanto enunciador – das qualidades femininas ou das vantagens de tê-las como suas funcionárias, prevalecendo também a relação de hierarquia de gênero (“*Pagar mais às mulheres pode impulsionar economias da OCDE*” – 06/03, “*Empresas com mais mulheres em cargos de liderança fazem mais dinheiro*” – 11/03).

Às leitoras interessadas nos conteúdos relacionados às crianças ou à maternidade, a regulação por meio da apresentação de modelos a serem seguidos é a estratégia discursiva mais adotada pelo suporte (“*Giovanna Ewbank conta que Titi só assiste desenhos em inglês*” – 08/03, “*Eliana volta a incentivar a amamentação em recado empoderador às mulheres*” – 09/03). Estes exemplos mostram como a maternidade está social, cultural e historicamente inscrita a partir de um caráter normativo e prescritivo⁷. A tutoria, ou seja, o posicionamento que toma como pressuposto o desconhecimento das leitoras sobre determinados assuntos também é adotado nesta categoria (“*Laço entre irmãos ensina mais empatia que influência dos pais, diz estudo*” – 06/03, “*Unschooling, espaços não formais de educação infantil surgem em SP*” – 12/03), reforçando novamente a ideia de uma maternidade prescritiva, o que afasta dessas leitoras as possibilidades de se aventurarem por caminhos diversos e reafirma seu desconhecimento.

⁷ A leitura de “Um Amor Conquistado: o Mito do Amor Materno” (Badinter, 1985) mostra como a maternidade vem sendo controlada pelas instituições sociais no sentido normatizá-la.

A reiterada evocação ao esoterismo, registrada em 14 postagens durante 15 dias, demonstra um interesse latente ou talvez não assumido por parte dos perfis atribuídos às leitoras de *Universa*. Como algo curioso ou peculiar, o esoterismo percorre diferentes dimensões da vida das leitoras e tem a capacidade de regular seus comportamentos por meio de modelos e de orientar suas decisões (*“Astrologia diz que “defeito” seu incomoda quem está perto – e você nem nota”* – 05/03, *“Touro, Virgem e Capricórnio: o que saber antes de se envolver com eles”* – 14/03).

As leitoras propostas em/por *Universa* também têm interesse notório nas questões relacionadas à manutenção do ambiente doméstico, em receitas culinárias e dicas de decoração (*“Couro natural e sintético: como limpar sapatos, bolsas, roupas e sofás”* – 01/03, *“Preguiça de cozinhar? Faça um destes 6 pratos que sujam só uma frigideira”* – 04/03, *“Estante: você vai querer uma na sua casa depois destas ideias”* – 14/03). Esses conteúdos sugerem, no entanto, perfis de leitoras que, apesar de estarem preocupadas com o ambiente doméstico e necessitarem da orientação fornecida pela plataforma, contam com o trabalho de outras mulheres para tal (*“Na verdade, sua faxineira não é como se fosse da família”* – 01/03).

O interesse por conteúdos ligados a sexo e relacionamentos também está entre os perfis propostos às leitoras de *Universa*. No entanto, é lhes conferida necessidade de seguir exemplos, em relações heteronormativas, do que é possível e quais os limites deve obedecer (*“Fernanda Paes Leme diz se dá para ficar com amigo e fala de jogo e sedução”* – 08/03). Outra característica é a de receber orientações de como proceder (*“Fantasias dão diversidade impossível à vida sexual do cotidiano – 15/03”*); e ser informada por meio de um tutor (*“Este vibrador em formato de lírio (exato, a flor) vai te deixar impactada”* – 11/03). O enunciador jornalístico persuade também o leitor masculino quando se trata, sobretudo, de sexo. Nestes casos, ele percebe a relação sexual a partir do olhar e das necessidades

masculinas (“*O sexo acaba quando os homens gozam?*” – 06/03, “*Mulheres contam as vantagens de transar com homens de pênis pequeno*” – 15/03), reforçando a heteronormatividade e a submissão do prazer feminino ao masculino, além de oferecer “conforto” ao homem que se julga com pênis pequeno.

Reivindicações ou denúncias feministas transitam ao longo do corpus com certa regularidade, à exceção dos picos já referidos (8M e Marielle Franco). Com essa estratégia, enunciador jornalístico propõe leitoras que demonstram interesse nessas pautas, mas também mantém distanciamento. A maior parte dos conteúdos desta categoria está associada ao enunciador tutor, ou seja, aquele que apresenta informações partindo do pressuposto do desconhecimento das leitoras, preponderantemente heterossexuais (“*Unicef diz que mais de 150 milhões de meninas podem casar antes de 2030*” – 06/03, “*Parece mentira, mas homossexualidade ainda provoca preconceito e ódio*” – 10/03).

A necessidade de orientação também é característica atribuída às leitoras quando se trata de reivindicações feministas (“*6 lições sobre assédio que sua filha pode ensinar para a sua mãe*” – 08/03”), demonstrando sua necessidade de ser guiada nesta temática. Dessa maneira, não faltam modelos de comportamento e atitude sugeridos às leitoras (“*Giovanna Antonelli posta foto de cara limpa e dá sutil recado feminista*” – 02/03, “*Sempre fui feminista, mas não sabia*” – 08/03) para que possam se inspirar. Já o perfil masculino volta a ser persuadido, mas agora em tom de reivindicação (“*Assédio e violência sexual são maiores problemas de brasileiras, diz estudo*” – 07/03).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das verificações obtidas após as análises quantitativa e qualitativa do corpus, voltamos ao primeiro dia de funcionamento

de *Universa*, quando foi publicado um texto autorreferente (“*UOL apresenta Universa, sua nova plataforma feminina*”) com o objetivo de apresentar as mudanças promovidas na e pela plataforma a partir daquela data. A missão foi anunciada como a de *Universa* “ser referência de jornalismo e conteúdo para as mulheres brasileiras”, além das notórias alterações “estéticas” com mudanças de fonte tipográfica, cartela de cores e disposição das imagens que deram um tom menos “cor-de-rosa” e mais moderno à plataforma, passando a adotar as cores vermelho, azul e branco e uma concepção baseada em triângulos – o que não foi justificado às leitoras.

Nesse mesmo texto, *Universa* afirma que uma agência de *branding*, responsável por fazer pesquisas de mercado, foi contratada para realizar um estudo envolvendo diferentes perfis (idades e padrões de comportamento)⁸ de mulheres e, a partir da escuta das ideias, expectativas e necessidades dessas mulheres consultadas, teriam sido construídas quatro diferentes “personas” para quem o conteúdo seria produzido. Em nossa análise, no entanto, não parece evidente uma mudança quanto às “personas” com quem *UOL Estilo* e *Universa* dialogam.

Baseamos nossa afirmação não somente pela verificação numérica semelhante nos dois períodos pesquisados, mas, sobretudo, ao perceber que as identidades propostas às leitoras mantêm traços semelhantes em *UOL Estilo* e em *Universa*, apesar de ter sido anunciada uma alteração conceptual que não percebemos concretizada no corpus.

Dessa maneira, *Universa* nos parece um produto pensado e oferecido a um determinado mercado de mulheres consumidoras (urbanas e jovens), que utiliza de nova roupagem e índices aparentemente feministas para falar a leitoras, ou “personas”, que veem o sexo a

⁸ O texto não se reporta a diferentes classes ou raças, como também não explicita quais diferenças de comportamentos foram levadas em consideração.

partir de relações heterossexuais e marcadas pela assimetria de gênero; que estão preocupadas com a moda e os modismos das celebridades; que se interessam pelos assuntos domésticos, apesar de não assumirem o papel de donas de casa ou, muito menos, de atuarem no trabalho doméstico.

Além disso, essas leitoras têm afinidades com as reivindicações feministas, mas mantém distanciamento das mesmas, não compartilhando de uma posição política; revelam alguma crença nas previsões esotéricas ou nas influências dos signos em seu comportamento e nas orientações fornecidas pelos “astros”; e precisam constantemente de ser tuteladas e orientadas para tomar decisões.

Assim, cabe ressaltar que esses resultados foram possíveis a partir da associação entre métodos qualitativos e quantitativos que, além de nos fornecerem respostas sobre como proceder diante de um corpus extenso (413 textos) – na medida em que fornece elementos de categorização e tratamento dos dados; orienta teoricamente as análises em direção aos objetivos propostos inicialmente.

Este percurso possibilita agora afirmar que, numa seção espacialmente independente do corpo principal da plataforma, *Universa* continua separando o universo masculino do feminino, reforçando a primazia do olhar androcêntrico sobre homens e mulheres; e a continuidade dos estereótipos que atribuem às mulheres o interesse restrito às frivolidades. E, portanto, ainda não cumpre os objetivos anunciados inicialmente.

Referências

- Badinter, E. (1985). Um amor conquistado: o Mito do Amor Materno. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- Bardin, L. (2014). Análise de Conteúdo. Coimbra: Editora 70.
- Gill, R. (2017). Não queremos só mais bolo, queremos toda a padaria! Matrizes, 137-160.

- Hjarvard, S. (2012). Mídia e cultura: teorizando a mídia como agente de mudança social e cultural. *Matrizes*, 53-91.
- Irigaray, L. (2003). Poder do discurso, subordinação do feminino: entrevista. *Ex aequo* n° 8, 45-55.
- Irigaray, L. (2009). *Ese sexo que no es uno*. Madrid: Ediciones Akal.
- Kress, G. (1998). Considerações de carácter cultural na descrição linguística: para uma teoria social da linguagem. In E. R. Pedro (Ed.), *Análise Crítica do Discurso: Uma perspectiva sociopolítica e funcional* (pp. 47-72). Lisboa: Caminho.
- Leeuwen, T. v. (1998). A representação dos actores sociais. In E. R. Pedro (Ed.), *Análise Crítica do Discurso: Uma perspectiva sociopolítica e funcional* (pp. 169-221). Lisboa: Caminho.
- Pedro, E. R. (1998). O discurso dos e nos media. In E. R. (Ed.), *Análise Crítica do Discurso: Uma perspectiva sociopolítica e funcional* (pp. 293-312). Lisboa: Caminho.
- Uol. (08 de Março de 2018). Universa. Acesso em 01 de Maio de 2018, disponível em Uol.com.br: <https://universa.uol.com.br/>
- Verón, E. (2004). Quando Ler é Fazer: A enunciação no discurso da imprensa escrita. In E. Verón, *Fragmentos de um tecido* (pp. 215-238). São Leopoldo-RS: Unisinos

(Página deixada propositadamente em branco)

**LETRAS PRÁ VIDA:
OS MEDIA AO SERVIÇO DA LITERACIA
LETTERS FOR LIFE:
MEDIA AT THE SERVICE OF LITERACY**

Dina Soeiro

disoeiro@esec.pt

IPC – ESEC

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1249-2711>

Carla Patrão

cpatrao@esec.pt

IPC – ESEC

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4232-1123>

Sílvia Parreiral

scruzp@esec.pt

IPC – ESEC, GRUPOEDE, CEIS20/UC

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6344-5141>

Vera Carvalho

geral@icreatepoiares.pt

ICREATE

Resumo: Desde 2015 que o projeto *Letras Prá Vida* dinamiza oficinas de alfabetização e de literacia digital com adultos, promovendo a compreensão do mundo através da literacia *com e para* os media. Actualmente as oficinas contam com cerca de 120 participantes, maioritariamente mulheres, entre os 20 e os 95 anos de idade, de etnia cigana, imigrantes, idosos institucionalizados e não institucionalizados, organizados em nove grupos com diferentes níveis de literacia.

Entre as muitas atividades, exploram jornais, revistas e outras publicações como o “Borda D’Água”, pesquisam na Internet, escrevem memórias e participam no programa de rádio “Velhos Amigos”, emitido na MundialFM.

Os alunos de Comunicação Social, da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra, têm participado no projeto, realizando entrevistas, reportagens, vídeos, documentários, e desenvolvem competências e aptidões jornalísticas, saber-fazer profissionais, auto-determinação, participação cívica, autonomia, sentido de responsabilidade e de cidadania.

Palavras-chave: Literacia; *media*; alfabetização de adultos; comunicação; Paulo Freire

Abstract: Since 2015 the *Letters For Life* project organized literacy and digital literacy workshops with adults, promoting understanding of the world through literacy with and for the media.

Currently the workshops have around 120 participants, mostly women, between the ages of 20 and 95, of ethnic minorities, immigrants, institutionalized and non-institutionalized elderly, organized in nine groups with different levels of literacy.

Among the many activities, they explore newspapers, magazines and other publications such as “Borda D’Água”, search the Internet, write memoirs and participate in the “Old Friends” radio program, broadcast by MundialFM.

The Media Studies students, of the Education School of the Polytechnic Institute of Coimbra, participate in the project, conducting interviews, reports, videos, and documentaries. These activities allowed the development of competences and journalistic skills, professional know-how, self-determination, civic participation, autonomy, sense of responsibility and citizenship.

Keywords: Literacy; media; adult literacy; communication; Paulo Freire

1. LITERACIA DIGITAL: O DESAFIO DE NÃO DEIXAR NINGUÉM PARA TRÁS

As sociedades atuais apresentam-se cada vez mais envelhecidas. De acordo com as projecções do Instituto Nacional de Estatística (2017), o número de idosos em Portugal ultrapassa os dois milhões com tendência a aumentar nos próximos anos. Como alerta a OCDE (2018, p. 15), no *Guia de Implementação para a Estratégia de Competências para Portugal*, “a população está a envelhecer e o desnível de competências entre os jovens com formação e os adultos mais velhos está a aumentar. Muitos adultos correm o risco de ficar para trás.”

Neste contexto, em que o analfabetismo na região centro ainda atinge valores acima dos seis por cento (segundo os Censos de 2011), o projeto Letras Pró Vida procura promover a concretização do sonho de aprenderem a ler e a escrever e de adquirirem e/ ou desenvolverem competências necessárias à resolução de situações práticas do seu quotidiano. Tal número não se refere apenas à população mais velha, mas também a jovens e adultos em idade ativa, daí que a oferta do projeto esteja aberta a todas as idades adultas.

Efectivamente, e de acordo com a Declaração Grunwald (1982), o objectivo é que todos os utilizadores desenvolvam os conhecimentos, aptidões e atitudes para uma consciência crítica sobre os media. Essa necessidade também se constata dado o elevado fluxo de informação acessível e disponível, muitas vezes de uma forma pouco criteriosa. Por isso, se requer uma maior preparação para analisar criticamente toda essa informação, ultrapassando, assim, qualquer postura passiva que, na perspectiva de Oliveira e Caetano (2017), está na base da deturpação da representação do mundo, sem uma abordagem crítica e cívica do que nos rodeia.

Na mesma linha de pensamento, Abad (2014) refere que a chave para ultrapassar a divisão digital a que a população mais velha está

sujeita não é questionar qual a melhor maneira de levar as TIC a este grupo populacional (uma vez que essa questão aparenta estar cada vez mais ultrapassada pela vontade e curiosidade que os idosos manifestam em usar as tecnologias), mas sim avaliar de que forma essas pessoas tiram efetivo benefício pessoal e social do uso das tecnologias.

Tal preocupação também se assiste a nível da União Europeia, e traduz-se na busca de respostas à dualidade entre, por um lado, a necessidade de formar cidadãos responsáveis e críticos, com competências de resolução criativa de problemas e, por outro lado, evitar que permaneçam no papel de consumidores passivos, obedientes e permissivos ao que lhes ditam as leis de mercado (Pinto *et al.*, 2011).

Assim, e com o intuito de contrariar a persistente tendência de olhar para os mais velhos e vê-los como improdutivos, entendemos ser fundamental combater o analfabetismo, mas também as iliteracias e toda a exclusão social de que continuam a ser vítimas (não apenas os idosos) todos quantos, não sendo dotados de competências que lhes permitam acompanhar os desafios da sociedade do conhecimento e da informação, ficam aquém do exercício pleno de cidadania.

2. CONTRIBUTOS DO LETRAS PRÁ VIDA

Promover a compreensão do mundo, na perspectiva de Paulo Freire (1989), através da literacia com e para os media, é um princípio base do projeto de intervenção comunitária *Letras Prá Vida*. Uma iniciativa da Escola Superior de Educação de Coimbra (ESEC) que teve início em 2015.

Em 2018, são quinze as entidades mobilizadas para a promoção da literacia em Condeixa, Vila Nova de Poiares e Coimbra, nomeadamente a ESEC, a Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação

da Universidade de Coimbra, a Associação Portuguesa para a Cultura e Educação Permanente, o Município de Condeixa, o Contrato Local de Desenvolvimento Social de Condeixa, o Município de Vila Nova de Poiares e Juntas de Freguesia, a Associação ICreate, a Santa Casa da Misericórdia de Vila Nova de Poiares (Estrutura Residencial para Idosos (ERPI), Unidade de Cuidados Continuados e Centro de Dia), Spotherapy, Associação Sempre a Aprender e Legião da Boa Vontade.

Todos estes parceiros empenhados contribuem para que seja possível a dinamização de oficinas de alfabetização (*Letras Prá Vida*) e literacia digital (*Teclas Prá Vida*) com pessoas adultas.

Estão envolvidos cerca de 120 participantes, com idades compreendidas entre os 20 e os 95 anos, maioritariamente mulheres, organizados em nove grupos de diferentes níveis de literacia. Reúnem-se uma vez por semana, em vários locais, dias e horários, nomeadamente em Condeixa, na Loja Social do Município, na Associação de Arrifana, na Associação de Casal do Missa, na Escola Básica de Belide, em Poiares, na Associação ICreate (3 grupos), na ERPI da Santa Casa da Misericórdia e, em Coimbra, na Legião da Boa Vontade.

Os grupos são heterogéneos, constituídos por pessoas de etnia cigana, imigrantes, idosas não institucionalizadas e institucionalizadas, algumas das quais apresentam demência numa fase inicial e outras necessidades educativas especiais.

As equipas dinamizadoras das sessões das oficinas de alfabetização beneficiam da multidisciplinaridade, pois mobilizam professores, estudantes, especialistas de várias áreas, nomeadamente Educação e Alfabetização de Adultos, Gerontologia Social, Animação Socioeducativa, Psicologia, Comunicação Social. Esta riqueza permite oferecer abordagens complementares e integradas que vão para além da alfabetização literal e que facilitam a promoção das várias literacias.

Para além da alfabetização, focada na aprendizagem da leitura e da escrita através do método Paulo Freire (1967) e da literacia digital, a literacia para os media é desenvolvida através da utilização dos próprios media, ou seja, não só *para* os media, mas *com* os media.

3. DO DIÁRIO DE COIMBRA E BORDA D'ÁGUA À LEITURA DO MUNDO

Os participantes entram nas sala das oficinas e têm à sua espera, dispostos na mesa, diversos tipos de materiais escritos, nomeadamente, livros, jornais, dicionários, etc..

Após as boas-vindas, lêem os jornais e discutem criticamente as notícias. Em todas as sessões de alfabetização realizam-se atividades de leitura, exploração, análise e interpretação da imprensa. Estão presentes os jornais locais, nacionais, desportivos, revistas informativas e outras publicações, como o almanaque “Borda D’Água”.

Apesar da diversificação dos materiais selecionados para as sessões, de acordo com as escolhas dos intervenientes, os participantes têm preferência pelo jornal “Diário de Coimbra”. Gostam de ler notícias relacionadas com a sua localidade, informações de eventos culturais e desportivos, e apreciam as curiosidades, como por exemplo, o que aconteceu há anos no mesmo dia de calendário. Têm especial curiosidade pela necrologia, a que recorrem a fim de identificarem se faleceu alguém conhecido ou alguém da sua idade. Quando tal se verifica é comum referirem: “Olha, faleceu uma rapariga da minha idade!”. Não se reconhecendo muitas vezes como “velhos”, como que os surpreende e assusta constatarem pela necrologia, que morreram pessoas mais novas ou da mesma idade. Receiam que qualquer dia serão eles a constar no espaço da necrologia.

A par do “Diário de Coimbra”, a leitura do “Borda D’ Àgua” é de suma importância. Muitos ainda cultivam as suas hortas e apreciam

os conselhos do almanaque, no que diz respeito à agricultura e jardinagem. Assim, podem planear as tarefas agrícolas, escolher as melhores sementeiras e consultar as fases da lua, que têm influência na agricultura. Informação que também costumam confrontar com os seus conhecimentos resultantes da sua experiência enquanto agricultores. Divertem-se a consultar o horóscopo e a discutir a sua fraca coincidência com a realidade das suas vidas.

Para além dos jornais, a pesquisa na Internet também é habitual e decorre normalmente dos interesses suscitados pelas leituras. Todas estas actividades de literacia com os media ajudam os participantes no processo de escrita das suas memórias que são publicadas no Boletim do Clube Velhos Amigos (um Clube da Associação ICreate) e suplemento do Diário de Coimbra e no desempenho no programa de rádio “Velhos Amigos”, emitido na MundialFM.

4. DO LEITOR CRÍTICO À PARTICIPAÇÃO NA PRODUÇÃO DE CONTEÚDOS

O processo de escrita, muitas vezes manual, ganha entusiasmo com a reescrita no computador das memórias, histórias, canções, receitas e tradições para a publicação no Boletim, e a perspectiva de que vai chegar a quem está longe, a familiares e amigos emigrados que, através do “Diário de Coimbra”, mantêm uma ligação com a sua terra. A perspectiva de terem uma audiência maior do que a habitual equipa e a família aumenta a responsabilidade, exigência e brio, normalmente já elevados. E é com muita satisfação que recebem, guardam e mostram o jornal, como se de um tesouro se tratasse.

Para além deste orgulho de lerem os seus trabalhos no jornal, partilham o orgulho de dar voz na rádio local.

Para estes participantes idosos, a rádio é uma companhia habitual e familiar, que minimiza o impacto da solidão. Através de uma parceria com a ICreate e com a rádio de Vila Nova de Poiares, MundialFM, os participantes das oficinas preparam mensalmente uma hora de um programa de rádio em directo. A preparação do programa é feita através da literacia da vida, valorizando o muito que as pessoas sabem, as suas histórias e as suas vivências. Os participantes são convidados a escrever textos originais sobre a temática que quiserem, à mão e/ou no computador, e discutir sobre o que pretendem partilhar com os ouvintes na rádio. São também eles que definem o guião do programa, o alinhamento e os seus conteúdos. A locução fica também a cargo destes protagonistas. Nas sessões, escrevem o texto que os dois participantes eleitos, por grupo, levam para o programa. Porque o *Letras* promove, nesta edição, uma atividade de troca de correspondência entre os participantes e as crianças das escolas, na próxima emissão, por exemplo, vão falar do tempo em que se escreviam cartas.

“As Cartas no meu tempo... Quando eu namorava, o meu namorado estava na tropa. Tracávamos cartas, mas o dinheiro era pouco para os selos, então nós punhamos sabão no selo para o carimbo não pegar e assim o mesmo selo era usado várias vezes...”
(Sra. Aurora)

Esta participação na rádio contribui, para além do desenvolvimento das capacidades da leitura, da escrita e da oralidade, para a valorização da pessoa, com impacto positivo na sua autoestima. Constitui também um importante veículo de promoção das oportunidades locais de aprendizagem ao longo da vida. Através da sua voz na rádio, os participantes podem motivar outras pessoas a beneficiar das oficinas do *Letras Prá Vida* ou de outras iniciativas.

5. TECLAS PRÁ VIDA: O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS DIGITAIS

No sentido de corresponder às solicitações manifestadas pela comunidade, em 2017, surge a oficina de alfabetização digital Teclas Prá Vida em Belide, freguesia do concelho de Condeixa-a-Nova. A curiosidade, a vontade de aprender e, por vezes, a necessidade de usar os computadores e os telemóveis são os motivos que levam os participantes a solicitarem tais sessões.

Rendem-se ao mistério de ver os seus textos, anteriormente escritos manualmente, surgirem no ecrã do computador e posteriormente voarem através do email, Messenger ou WhatsApp para longas distâncias. A oportunidade de verem e falarem com os seus familiares através de videoconferência deixa-os admirados. E ficam conquistados quando fazem uma pergunta e descobrem a resposta no fascinante mundo da Internet.

Estas oficinas visam melhorar as competências em TIC dos participantes, essenciais para o seu dia a dia. Trabalham-se as competências digitais, através da utilização do correio electrónico, da edição de textos e fotografias, de pesquisa na Internet e do uso das redes sociais. Os participantes praticam estas competências digitais com diferentes propósitos, que vão desde a consulta de portais de notícias até ao recurso a serviços de saúde on-line.

Durante as sessões pesquisam, descobrem e constroem documentos e publicações acerca das mais diversas temáticas, segundo os seus interesses e o seu próprio contexto, como a gastronomia, as tradições académicas, o Dia da Mãe, o Dia do Trabalhador, o 25 de Abril, entre outras.

“O primeiro de maio é Dia do Trabalhador. Toda a vida trabalhei por conta dos outros, a fazer limpezas e nas terras. Nos dias de hoje, estou reformada, não faço nada!” (Sra. Maria)

“Quando foi o 25 de Abril estava a lavar o chão da cozinha da Madame Hofemann, no Luxemburgo e ouvi na rádio Francesa... Telefonei logo ao meu namorado e disse-lhe: “Já podes ir a Portugal. Está a acontecer uma revolução em Portugal”. Ficámos contentes porque, assim, o meu namorado já não ia fazer o serviço militar.”
(Sra. Deolinda)

Para avaliar as suas conquistas e expressar os seus pensamentos sobre a oficina, os participantes desenvolvem várias atividades: escrevem legendas para as fotografias das suas sessões; descrevem por meio de texto as suas experiências; avaliam as oficinas e partilham os seus testemunhos no Facebook.



Legenda: Exemplo de uma publicação no Facebook de uma participante do grupo “Orquídeas de Belide”.

São os próprios participantes a passar palavra sobre a oficina e a motivarem outros potenciais interessados a inscreverem-se.

“Há uns meses alguém me falou no projeto Teclas Prá Vida. Como eu gosto de aprender tudo o que me pode ser útil, caminhei para a fonte da informação e inscrevi-me. E, hoje aqui estou eu a aprender o que não sabia. Estou contente porque aprendo, convivo com as colegas e aconselho, a quem tem um pouco de tempo livre, a que se inscrevam no Teclas Prá Vida. Coragem!”

6. PARTICIPAÇÃO NOS “7 DIAS COM OS MEDIA”

A preferência pela leitura do “Diário de Coimbra” deu origem a uma visita a este jornal regional, realizada no âmbito da Operação “7 Dias com os *Media*” de 2017. Nesta visita, 29 pessoas ficaram a conhecer todo o processo de produção do jornal, desde a redação à distribuição.

Posteriormente, esses participantes seguiram para a Escola Superior de Educação de Coimbra, onde tiveram oportunidade de conhecer o Centro de Audiovisuais e Multimédia, e onde foram entrevistados por estudantes da licenciatura em Comunicação Social.

Estas entrevistas, bem como os textos produzidos pelos intervenientes e as verbalizações nas oficinas, foram objecto de análise de conteúdo (Bogdan & Biklen, 2013; Cohen, Manion & Morrison, 2011; Creswell, 2012), com vista a compreender-se a perceção que os participantes têm sobre os meios de comunicação social e o uso que fazem deles.

De modo geral, todos consideraram a visita ao jornal muito importante, ficaram impressionados com as máquinas, com o número de pessoas a trabalhar, com o processo de impressão, com o número de pontos de venda e o alcance de vendas e assinantes.

“Achei o Diário de Coimbra bonito, nunca pensei que fosse assim. Quando se lê o jornal não se sabe o trabalho que dá, de onde é que vem e eu gostei muito.” (Sr. Abílio)

“Gostei muito do Diário de Coimbra, nunca esperei vir ver o que vi, gostei muito. Foi muito interessante.” (Sra. Severina)

Quando questionados sobre os meios de comunicação que utilizam, a maioria recorre à televisão como meio de obter alguma companhia; nela gostam de ver os noticiários, bem como alguns programas de entretenimento e telenovelas. A rádio local é escolhida para ouvirem as notícias e, sobretudo, para lhes fazer companhia. Alguns têm hábitos de leitura diária dos jornais. Com essa prática, dão prioridade às notícias relacionadas com a sua localidade, valorizando a proximidade. Preferem informação sobre eventos culturais e desportivos, em detrimento das notícias políticas.

“Uso a televisão e a rádio. Costumo ver os noticiários, que infelizmente traz muitas desgraças, mas é o que costumo ver, e o desporto. Gosto de ouvir o Rádio Clube de Arganil que dá notícias da terra e da região. Gosto muito de ouvir.” (Sr. Abílio)

No âmbito da iniciativa “7 Dias Com os Media” de 2018, os participantes da oficina Letras Prá Vida de Vila Nova de Poiares visitaram o Museu Machado de Castro e experimentaram ser “Repórteres Seniores por um dia”. Em colaboração com as alunas do 2º ano da Licenciatura em Comunicação Social da ESEC, fizeram o registo noticioso da visita em formato vídeo, áudio e fotográfico.

Estas visitas, que decorrem fora do espaço habitual das oficinas, assumem grande importância, sobretudo para as pessoas institucionalizadas, sendo, nas suas próprias palavras, “uma forma de libertação”.

7. QUANDO O LETRAS PRÁ VIDA É NOTÍCIA...

Os conteúdos divulgados pelos *media* são analisados numa perspectiva crítica pelos participantes, que condenam a predominância de notícias negativas e a ausência de informação sobre as suas comunidades. Quando o projeto Letras Prá Vida é alvo de notícia por parte dos *media*, sobretudo dos jornais locais e regionais, mas também canais de televisão e rádio nacionais, a abordagem é sempre a mesma: limitada à visão negativa do contexto e território, focada no analfabetismo, e os protagonistas e os resultados raramente têm a visibilidade merecida.

Quando o projeto foi distinguido com o prémio GRUNDTVIG 2017, para a excelência em Educação de Adultos, pela EAEA – European Association for the Education of Adults, e com a Menção Honrosa no III Encontro Nacional de Educação e Formação de Adultos, Semana Aprender ao Longo da Vida, no ISCTE, apesar da dimensão europeia e nacional destes reconhecimentos, teve apenas a atenção da imprensa regional.

Embora a reação inicial a esta atenção mediática tenha sido muito positiva, a abordagem apresentada por alguns dos meios não foi bem aceite e foi alvo de duras críticas por parte de alguns participantes e até por parte de alguns membros da família.

Os participantes não se sentiram representados nas peças “Falámos de tanta coisa interessante e eles nem sequer passaram o que dissemos...”

8. ENVOLVIMENTO COM OS ESTUDANTES DE COMUNICAÇÃO SOCIAL

Para colmatar esta homogeneização na representação da realidade e colocar o jornalista mais próximo das fontes, os alunos da

licenciatura em Comunicação Social da ESEC têm tido uma participação ativa no projeto, através da realização de entrevistas, reportagens, vídeos, documentários, entre outros trabalhos, no âmbito de várias unidades curriculares do curso e de um estágio curricular.

Foi através da operação “7 Dias com os Media 2017” que os alunos da licenciatura iniciaram a colaboração com o projeto Letras Prá Vida, que depois deram continuidade em diversas unidades curriculares do curso. Esta cooperação tem possibilitado o desenvolvimento de inúmeras competências quer do domínio profissional, quer social e humano.

“Esta experiência trouxe-me uma maior ligação com a comunidade sénior. Não é algo que faça todos os dias e, por isso mesmo, senti-me especial. Neste caso, tratam-se de idosos que estão a aprender e poder contribuir para essa aprendizagem realiza-me a nível pessoal e profissional.” (Maria, aluna do 2º ano de Comunicação Social)

“Para mim foi uma mais valia participar numa iniciativa como esta, onde conseguimos partilhar os nossos conhecimentos com pessoas de mais idade. Na minha opinião nunca se é tarde para aprender coisas novas, e foi um prazer poder fazer parte desta experiência e ver a felicidade na cara dos idosos.” (Francisca, aluna do 2º ano de Comunicação Social).

Na unidade curricular de Atelier de Cibercultura, por exemplo, os alunos realizaram uma reportagem sobre o projeto. Para além das competências técnicas de como escrever a história ou do contacto com as fontes, os alunos manifestaram que pela primeira vez sentiram o que é estar no “terreno”.

“Participar nesta iniciativa permitiu-me colocar em prática o jornalismo com os idosos, algo incomum durante a nossa formação

e até mesmo no mundo do trabalho. Consegui colocar em prática técnicas de gravação de vídeo e áudio, tal como fotografias e também questões de ética e relações interpessoais que nos possibilitam de ter uma relação correta e de afetos com os idosos.” (Patrícia, aluna do 2º ano de Comunicação Social)

As “estórias” e os afetos dos participantes tocaram de tal forma os alunos que eles exteriorizaram a vontade de continuarem ligados ao projeto como voluntários.

O projeto foi também retratado por um grupo de alunas finalistas, na unidade curricular de Produção de Informação para Documentários. Este documentário para além de ser um instrumento de investigação, pretendeu captar a realidade do projeto, ser um veículo de transmissão de informação, de registo histórico, e fomentar a reflexão sobre a aprendizagem ao longo da vida.

A abundante riqueza das histórias de vida dos participantes permite trabalhar várias competências da comunicação social, bem como os diversos formatos, como texto, áudio, vídeo e fotografia.

“Consegui pôr em prática o saber comunicar, assim como utilizar ferramentas de trabalho que me são muito familiares. Câmaras, gravadores, máquinas fotográficas são ferramentas com que me deparo no dia a dia e acabo por esquecer que não são acessíveis a todos, muito menos a pessoas mais velhas. Vivi e cresci numa era tecnológica enquanto que existem pessoas que nunca tiveram oportunidades de experimentar este mundo. Por isso, consegui utilizar também algumas técnicas de comunicação que permitiram quebrar a barreira novo/velho, e conseguimos passar a mensagem de que nunca é tarde para aprender mais.” (Maria, aluna do 2º ano de Comunicação Social)

“Lidar com um público mais velho, com tantas histórias para contar e ainda assim com vergonha de pegar num gravador foi

uma experiência especial. Foi muito bom tentar ensiná-los a explorar a tecnologia, com base nos conhecimentos que já temos e ainda melhor quando percebemos que eles realmente gostaram da experiência. Ao longo da nossa profissão vamos ter de lidar com públicos de todas as idades e sinto que este foi um momento importante para nos preparar nesse sentido". (Ana, aluna do 2º ano de Comunicação Social)

O capital é tanto que surgiu a necessidade de acolher uma estagiária de Comunicação Social, que está a produzir os conteúdos e a alimentar as redes sociais, uma atividade potenciadora de uma aprendizagem baseada na experiência.

"Senti que poderia aprender ainda mais com os nossos queridos e amigos participantes. Fui imediatamente aceite por eles, no dia em que me apresentei. Fazem-me sorrir. Fazem-me sentir que realmente estou a mudar o Mundo, apesar de ser apenas ali. As histórias contagiantes e comoventes que nos passam. Toda uma informação de um passado, para mim tão longe, e para eles tão presente. Como uma futura jornalista, faz-me sentir mais ligada ao Mundo, mais ligada ao que realmente interessa informar. Dar voz àqueles, que cada vez menos têm voz, mas que têm tanto para dizer/contar." (Ana Francisco, estagiária do projeto, licenciatura em Comunicação Social)

Os estudantes sentem-se muito motivados, pois sentem o projeto como seu. Sentem que fazem a diferença e contribuem para a comunidade.

Os alunos, para além das competências e aptidões jornalísticas, dos saber-fazer profissionais, desenvolvem capacidades de auto-determinação, de participação cívica, de autonomia, sentido de responsabilidade e de cidadania.

QUESTÕES E DESAFIOS...

Esta experiência tem contribuído para a promoção da literacia, da literacia para os *media* e da literacia digital, numa estratégia de reciprocidade entre o Ensino Superior e a Comunidade, entre os jovens e os mais velhos, numa lógica intergeracional.

Afinal, neste processo, quem educa quem? Como questionam Oliveira e Caetano (2017) quem mais necessita da Literacia para os Media? “Os adultos, educados num paradigma de espectadores passivos, ou os jovens que crescem a saber usar os media/novos media? Quem pode ‘educar’ para esta nova literacia, para ler todos os media, se as gerações mais velhas não a possuem?” (Oliveira & Caetano, 2017, p.27). E as questões sucedem-se: Quem mais precisa desta perspetiva crítica da leitura? Não tendo ambição de dar respostas, mobiliza-nos a vontade de investir em Todos, dos jovens aos menos jovens para que ninguém fique para trás, beneficiando de oportunidades significativas de aprendizagem ao longo da e *prá* vida, e assim possam ser cada vez mais leitores críticos do Mundo!

Referências

- Abad, L. (2014). Media Literacy for Older People facing the Digital Divide: The e-Inclusion Programmes Design. *Comunicar*, nº 42, v. XXI, Media Education Research Journal; ISSN: 1134-3478; pages 173-180.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (2013). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2011). *Research Methods in Education*. New York: Routledge.
- Creswell, J. (2012). *Educational research. Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research*. New Jersey: Pearson International Edition.
- Freire, P. (1967). *Educação como Prática da Liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1989). *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez.
- INE (2017). *Projeções de População Residente em Portugal 2015-2080*. Serviço de Comunicação e Imagem. Lisboa.

- OECD (2018), Skills Strategy Implementation Guidance for Portugal: Strengthening the Adult-Learning System, OECD Skills Studies, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264298705-en>.
- Oliveira, S., Caetano, R. (2017). *Literacia para os Media e Cidadania Global: Caixa de Ferramentas*. Europress. Lisboa.
- Pinto, M., Pereira, S., Pereira, L., & Ferreira, T. (2011). *Educação para os Média em Portugal: Experiências, Atores e Contextos*. Lisboa: ERC.
- Unesco (1982). Grunwald Declaration on Media Education. Retirado de http://www.unesco.org/education/pdf/MEDIA_E.PDF

**A LITERACIA DA INFORMAÇÃO
E AS COMPETÊNCIAS DE ORGANIZAÇÃO
DA INFORMAÇÃO
LITERACY OF INFORMATION AND SKILLS
ORGANIZATION OF INFORMATION**

Ana Lúcia Terra

anaterra@iscap.ipp.pt

Instituto Politécnico do Porto

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1292-2849>

Resumo: Apresenta-se uma breve revisão dos pressupostos básicos da teoria e da prática do ato de organizar. De seguida, considerando o crescimento da quantidade de informação que cada indivíduo produz, recebe e armazena, sublinha-se a relevância da organização da informação, no contexto geral da gestão da informação pessoal. São discutidos alguns princípios das teorias da categorização e da sua influência na organização da informação pessoal. Destaca-se a importância dos modelos de organização da informação do contexto analógico no contexto digital e a relevância da tecnologia nas práticas organizativas, em especial no aprofundamento dos níveis de categorização. Por fim, apresenta-se uma análise da presença das competências de organização da informação em três referenciais de literacia da informação, concluindo-se com a necessidade de aprofundar esta vertente.

Palavras-chave: Literacia da informação, organização da informação, espaço pessoal de informação, competências informacionais, Ciência da Informação

Abstract: A brief review of the basics regarding organizing theory and practice is presented. Considering the growth of the amount of information that each individual produce, receive and store, the

relevance of information organization under the general approach to personal information management is underlined. Some principles of categorization theories and their influence on the organization of personal information are discussed. The influence, in digital context, of information organization models used in analogical context and the relevance of the technology in organization practices, especially in the deepening of the levels of categorization, is highlighted. Finally, an analysis of the presence of information organization competences in three information literacy frameworks is presented, concluding with the need to deepen this aspect.

Keywords: Information literacy, information organization, personal space of information, information skills, Information Science

1. INTRODUÇÃO

De acordo com o Dicionário Priberam da Língua Portuguesa, uma das aceções do substantivo “organização” significa ato ou efeito de organizar, estando-lhe também inerente a noção de estrutura, enquanto o verbo “organizar” implica pôr em ordem. Assim, a ideia de organização e a ação de organizar subentendem categorizar, ordenar, agrupar abstrações e/ou objetos, estabelecendo relações. Neste sentido, o ato de organizar ajuda a conferir sentido, favorecendo a compreensão e conferindo lógica e inteligibilidade ao caos. Deste ponto de vista, organizar apresenta-se como um impulso básico dos indivíduos e da civilização para conhecerem e agirem sobre o mundo.

Na perspectiva de Glushko (2013), organizar pressupõe impor intencionalmente ordem e estrutura tanto a objetos como a informação. Os objetos, enquanto coisas físicas, são essencialmente organizados com base nas suas propriedades visíveis, como forma,

tamanho ou material. Já a informação é normalmente organizada segundo a sua natureza, aquilo que é, e não consoante as suas características visíveis. Contudo, os objetos também podem ser organizados segundo outros critérios que não os seus atributos visíveis, o que ocorre, por exemplo, quando se elegem as suas funções como o elemento norteador da organização. A esta distinção tradicional entre organizar objetos e organizar informação, Glushko (2013) acrescenta a diferenciação entre organizar objetos físicos e organizar objetos digitais, bem como organizar informação acerca de objetos físicos e organizar informação acerca de objetos digitais.

Em qualquer destas perspetivas, organização implica categorização e classificação, no sentido de criar e aplicar critérios de agrupamento de itens, juntando o que apresenta semelhanças, facilitando dessa forma a perceção do mundo. A este propósito, Kirsh (1995, p. 56) afirma «perhaps the most obvious way of simplifying perception is to arrange objects in space so that they form equivalence classes, or partitions, that reflect relevant preconditions, or properties that are useful to track, notice, or exploit». Assim, usando estratégias de estruturação em categorias, os indivíduos reduzem a complexidade descritiva do ambiente que os rodeia, diminuindo o esforço cognitivo necessário para a sua compreensão. A propensão para a organização varia de pessoa para pessoa, indo dos meticolosos aos desarrumados, mas mesmo estes apresentam sempre algum tipo de imagem mental na qual está subjacente uma estrutura que proporciona lógica ao caos.

Atualmente, um dos âmbitos onde os pressupostos da atividade de organização são mais prementes é o dos recursos e fontes de informação, atendendo ao cenário de explosão informacional em que vivemos. A ênfase tem sido mais frequentemente colocada no universo informacional global, estimando-se, por exemplo, que em 2020 o número de bits do universo digital será equivalente ao número de estrelas do universo (EMC & IDC, n.d.). Contudo, ainda que tenha

sido menos explorado, o crescimento da informação que os indivíduos vão acumulando nos seus dispositivos eletrônicos ao longo da sua vida também está a crescer a um ritmo acelerado, atingindo proporções que ultrapassam a capacidade humana de os memorizar a todos e conseqüentemente de os localizar para uso futuro.

Assim, por exemplo, Whittaker (2011) estima que, numa perspectiva conservadora, cada pessoa acumulará cerca de 125.000 documentos, 115.000 mensagens de email e 120.000 fotografias. Num estudo mais recente, Mičunović, Marčetić, & Krtalić (2017) verificaram que cerca de um quarto dos inquiridos não conseguiam estimar a quantidade de informação que produziam diariamente, havendo perto de 35% a indicar produzir entre 1MB e 50MB diários. Adicionalmente, será também de sublinhar que, nesta amostra constituída por 179 croatas, com atividade profissional, os tipos de conteúdos gerados são bastante variados, incluindo maioritariamente conteúdos textuais, fotografias, apresentações mas também vídeos, áudios e outros formatos, incrementando a complexidade do espaço informacional pessoal.

Neste cenário, organização da informação serve para obviar as limitações da memória humana, na medida em que sustenta a pesquisa e localização da informação em grandes conjuntos de recursos de informação, de modo a permitir o seu uso.

Ainda que alguns estudos possam apontar para o desaparecimento das operações manuais de organização da informação pessoal graças ao desenvolvimento de sistemas de pesquisa (Cutrell, Dumais, & Teevan, 2006; Whittaker, 2011), outros autores consideram que a eliminação destas atividades comprometeria o controlo dos indivíduos sobre o seu espaço informacional, com conseqüências negativas para os processos de trabalho (Whitham & Cruickshank, 2017).

Neste texto, iremos fazer uma breve digressão sobre modelos teóricos explicativos do conceito e da prática da organização. Deste modo, ficará definido um substrato facilitador para a compreensão do

papel das atividades de organização no âmbito específico da gestão da informação pessoal no contexto digital. Por fim, será apresentada uma análise do enfoque dado à organização da informação em três documentos definidores de modelos e competências de literacia da informação.

2. A GESTÃO DA INFORMAÇÃO PESSOAL E A ORGANIZAÇÃO DA INFORMAÇÃO

A organização da informação pessoal constitui uma vertente de uma abordagem mais lata de gestão da informação pessoal, designada na literatura anglo-saxónica de *Personal Information Management* (PIM). Na definição de Boardman & Sasse (2004), «Personal Information Management (PIM) is an umbrella term used to describe the collection, storage, organization and retrieval of digital objects (e.g. files, address, and bookmarks) by an individual in their personal computing environment (...), with PIM the onus is on the individual to manage his/her own information». Esta visão da gestão da informação pessoal circunscrita ao contexto digital torna-se pouco operativa num ambiente informacional caracterizado pela fragmentação e pela complexidade. Deste ponto de vista, a aceção proposta por Bergman & Whittaker (2016, p. xi) é mais adequada à realidade atual na medida em que considera que «Personal information management (PIM) is an activity in which an individual stores personal information items in order to retrieve them later. PIM can be performed in a physical environment (e.g., an office), using mobile devices (e.g., mobile phones and tablets), or via personal computers».

Portanto, como notou Lansdale (1988), a informação pessoal não o é necessariamente no sentido de privada pois engloba tanto a informação de âmbito profissional como a de índole particular. A informação é pessoal porque a usamos pessoalmente, possuindo-a e

sentindo-nos privados dela caso nos seja retirada. Conseqüentemente, a gestão da informação pessoal envolve os métodos e os procedimentos através dos quais manipulamos, categorizamos e recuperamos essa informação no nosso dia a dia. De seguida, iremos explorar com mais detalhe os aspetos relativos à categorização.

As teorias da categorização remontam à Grécia Antiga, nomeadamente com as reflexões de Aristóteles sobre as dez categorias que podem ser aplicadas a todos os objetos existentes. As dez categorias idealizadas por Aristóteles são: 1. Substância (relativa ao “que”, por exemplo, homem, cavalo); 2. Quantidade (relativa ao “quanto”, por exemplo, dois côvados de largura); 3. Qualidade (relativa ao “como”, por exemplo, branco, agradável); 4. Relação (relativa ao “com quem se relaciona”, por exemplo, dobro, metade); 5. Lugar (relativa ao “onde está”, por exemplo, no liceu, no mercado); 6. Tempo (relativa ao “quando”, por exemplo, ontem, o ano passado); 7. Estado (relativa ao “como está”, por exemplo, deitado, sentado); 8. Hábito (relativa a “em que circunstância”, por exemplo, calçado, armado); 9. Ação (relativa à “atividade”, por exemplo, corta, queima) e 10. Paixão (relativa à “passividade”, por exemplo, é cortado, é queimado) (1985, p. 47). De acordo com Aristóteles, as categorias têm limites bem estabelecidos pelas propriedades definidoras dos objetos, o que sustenta dois pressupostos básicos da teoria clássica da categorização, tal como observou Eleanor Rosch (*apud* Lakoff, 1990, p. 7). Assim, todos os objetos de uma categoria são equivalentes na medida em que as propriedades dessa categoria são partilhadas no mesmo grau por todos os membros dessa categoria. Por outro lado, as categorias são independentes da pessoa que aplica a categorização porque elas só são definidas pelas propriedades definidoras inerentes aos objetos.

No que toca à gestão da informação pessoal, em especial quanto à sua organização em categorias, estes pressupostos da teoria clássica da categorização são problemáticos porque a maioria dos itens pessoais de informação de uma categoria não partilham todos pro-

priedades definidoras concretas e estáticas (Oh, 2013). Aliás, como notou Barsalou (1983), o princípio da estrutura gradativa das categorias é essencial para entender a sua composição. Este princípio da estrutura gradativa das categorias implica que alguns itens de uma categoria sejam melhores exemplares dessa categoria do que outras instâncias da mesma, fazendo com que a tipicidade de um objeto de uma categoria aumente na proporção da sua semelhança com outros membros da mesma categoria. Mas há outras duas implicações relevantes da estrutura gradativa das categorias para a compreensão da organização da informação pessoal. A primeira diz respeito à existência de situações incertas, quando a pertença de um item a uma categoria é pouco clara (por exemplo, as pessoas podem ter dúvidas se a televisão pertence à categoria “móveis”). A segunda está relacionada com o facto de os objetos que não são pertença de uma categoria variarem no grau de semelhança que apresentam relativamente ao conceito dessa categoria, o que explica a dificuldade em rejeitar itens inapropriados em algumas categorias.

Adicionalmente, na organização da informação pessoal, a categorização não faz sentido sem compreender e refletir as necessidades específicas e os interesses do indivíduo que está a categorizar/organizar os seus itens de informação pessoal (Oh, 2013). Assim, a definição das categorias e identificação do grau de tipicidade dos itens está dependente de quem faz a categorização. Por outro lado, a representação de categorias bem estabelecidas, que são facilmente recordadas, é essencial para a performance de uso da própria categoria (Barsalou, 1983). Deste ponto de vista, na organização da informação pessoal, a criação e uso de categorias pouco sedimentadas na mente do próprio indivíduo prejudica a sua performance. Assim, dois dos principais problemas da categorização da informação residem no facto de ser difícil atribuir a categoria adequada a um item informacional e no facto de ser difícil recordar com exatidão a designação da categoria atribuída (Lansdale, 1988).

Estes pressupostos gerais inerentes à categorização/classificação constituem o pano de fundo que deve servir a uma melhor compreensão da organização da informação pessoal no contexto digital.

3. A ORGANIZAÇÃO DA INFORMAÇÃO PESSOAL NO CONTEXTO DIGITAL

O armazenamento e a organização da informação nos sistemas tecnológicos de informação ocupam uma parte não desprezível do tempo dos utilizadores desses sistemas, constituindo uma tarefa básica da interação com os mesmos, mas geralmente as tarefas são realizadas de modo quase inconsciente, não reflexivo, passando muito vezes despercebidas. Por outro lado, e paradoxalmente, a preocupação com a organização da informação pessoal no contexto digital torna-se imperativa devido à sobrecarga informacional pois «in an environment where everything is saved, the likelihood that any given document will be sought, found, and reused must surely decrease» (Barreau, 2008, p. 316).

Para melhor entender a organização da informação pessoal em contexto digital, importa ter em conta as práticas e as reflexões sobre esta matéria produzidas ainda num contexto dominado pelo suporte papel, porque essa tradição continua a exercer uma influência significativa no atual contexto dominado pelas tecnologias.

Transição do analógico para o digital: mudança na continuidade

Em 1983, Thomas W. Malone publicou um artigo seminal sobre a forma como os designados trabalhadores do conhecimento organizavam as suas secretárias e escritório/espço de trabalho (Malone,

1983). A partir de uma análise qualitativa dos dados recolhidos através de 10 entrevistas e da observação dos espaços de trabalho, Malone identificou dois grandes perfis de organização da informação: os “arquivadores” (*filers*) e os “empilhadores” (*pillers*). Esta distinção baseava-se na percepção de que a criação de dossiers/pastas e a criação de pilhas/rimas constituíam as duas principais estratégias para agrupar, no sentido de organizar, itens documentais em conjuntos mais abrangentes. Os dossiers/pastas caracterizam-se pelo facto de apresentarem uma identificação explícita através de títulos ou assuntos e os itens informacionais que lá estão incluídos seguem alguma forma de ordenação (por exemplo, cronológica). Nas pilhas/rimas, os elementos individuais que as compõem não costumam estar identificados e não apresentam uma ordem preconcebida, ainda que possam seguir uma ordem cronológica inversa derivada da sua própria acumulação natural. Na prática, estas duas formas de organização podem coexistir, quando por exemplo uma pasta apresenta identificação na lombada mas os documentos no seu interior não seguem uma ordenação predeterminada. Um aspeto interessante deste estudo reside no facto de os entrevistados sublinharem que a decisão sobre como categorizar/classificar os documentos representava um dos aspetos mais problemáticos na organização da informação, tanto no que respeitava à criação das categorias como ao que podia caber dentro de cada uma. Esta dificuldade sustentava o surgimento de numerosas pilhas/rimas com categorias muito vagas ou pouco claras, dificultando a concretização das duas principais funções da organização da informação: permitir localizar/encontrar e recordar os itens informacionais.

Por seu lado, Nardi, Anderson e Erickson (1995), num estudo com 15 utilizadores do sistema da Apple, identificaram um padrão geral de organização dos itens informacionais consistindo na distinção entre três tipos de informação: informação efémera, informação de trabalho e informação de arquivo. A informação efémera não é

organizada, ou é-o pouco, mas é mantida em “espaços” onde esteja visível para ser mais facilmente recordada, porque é essencialmente relevante para tarefas imediatas ou de muito curto prazo. Neste grupo, incluem-se, por exemplo, listas de contactos, lembretes para tarefas a realizar ou ficheiros descarregados que precisam de ser analisados. A informação de trabalho é frequentemente acedida e usada, durante um período de tempo que pode ir de semanas a meses, seguindo um critério de organização essencialmente espacial, o qual dá lugar à organização por categorias à medida que o seu uso diminui. Por seu lado, a informação arquivada só indiretamente é relevante para o trabalho quotidiano e resulta normalmente de um processo de organização em três etapas (seleção da informação a ser guardada, organização dos ficheiros e das pastas e armazenamento numa localização específica) que explica o seu grau elevado de estruturação organizativa.

Note-se, contudo, que as conclusões desta pesquisa de Nardi, Anderson e Erickson (1995) indiciam uma prática contrária ao verificado na maioria dos estudos que relatam a existência sedimentada de práticas individuais distintas na organização da informação, o que dificulta a adoção de sistemas abrangentes de organização da informação nas instituições (cf., por exemplo, Wulf, 1997). A existência de padrões comuns de organização foi também reforçada com a comparação do estudo de Nardi, Anderson e Erickson (1995) com o estudo de (Barreau, 1995), num artigo publicado por Barreau e Nardi (1995). A pesquisa de Barreau (1995) recolheu dados sobre o modo como sete gestores organizavam, armazenavam e recuperavam os seus documentos num contexto profissional. Comparando os dados das respetivas pesquisas, Barreau e Nardi (1995) verificaram a existência de semelhanças nos resultados, nomeadamente a preferência por uma pesquisa dos ficheiros baseada na sua localização, o contributo determinante da localização espacial para a função de recordar/lembrar, o uso da distinção entre três tipos de informação

(efêmera, de trabalho e de arquivo) e a importância reduzida das tarefas de arquivo dos ficheiros.

Para a abordagem que nos ocupa, a organização da informação pessoal, devemos ainda sublinhar a ideia de Barreau (1995, p. 338) segundo a qual «classification behavior in a PIM system is a dynamic process characterized by satisficing strategies in selecting and organizing information, by browsing strategies for retrieval, and by the personal and situational factors surrounding the classification event». Neste estudo de 1995, Barreau terminava afirmando que era necessário um maior entendimento das relações entre as práticas de classificação dos documentos e o comportamento de busca da informação dos indivíduos, no espaço pessoal de informação, de modo a descortinar as estratégias mais adequadas para o design de sistemas de informação.

No seguimento desta premissa, em 2008, a mesma autora publicou um estudo com novas entrevistas a quatro dos gestores com quem tinha contactado no artigo publicado em 1995, no sentido de avaliar em que medida os progressos tecnológicos, incluindo a omnipresença do acesso à Internet, tinham afetado os comportamentos de gestão da informação pessoal (Barreau, 2008). A partir dos dados recolhidos, conclui que os comportamentos de gestão da informação pessoal, nomeadamente no que respeita à organização da informação, tinham sofrido poucas alterações, sugerindo que o mais determinante, na organização e no uso da informação por parte dos indivíduos, são as funções e tarefas que desempenham e não a tecnologia. Portanto, a organização da informação é eminentemente situacional e relacionada com as tarefas realizadas. Assim, de acordo com Barreau (2008), a categorização dos itens informacionais seguia cinco critérios predominantes: 1. Categorização baseada na tarefa (*task-related filing*) aplicada maioritariamente à informação de trabalho; 2. Categorização baseada no assunto (*topic-related filing*) aplicada tanto à informação de trabalho como à informação arqui-

vada; 3. Categorização baseada na data (*time-related filing*) muito direcionada para a recuperação da informação; 4. Categorização baseada na proveniência (*provenance-related filing*) considerando quem enviou ou produziu a informação; e 5. Categorização baseada na forma (*form-related filing*) que pode ser relativa ao tipo de ficheiro (por exemplo, .doc, .xls, .html, etc) ou ao tipo de documento (por exemplo, relatório, mapas, certificado, etc).

Relevância da tecnologia nas práticas organizativas

No que respeita à influência da tecnologia nas práticas de organização da informação, outros estudos revelam uma relação direta entre o tipo de ferramentas digitais e as estratégias de organização. Assim, por exemplo, os utilizadores revelam maior propensão para organizar os seus ficheiros do que as mensagens de email ou os favoritos. Na perspetiva de Boardman e Sasse (2004) estas diferenças podem ser explicadas por um conjunto de fatores. Por um lado, os utilizadores sentem uma noção de posse acentuada relativamente aos ficheiros porque, no geral, despendem o seu tempo para os criar. Ao contrário, o sentimento de posse em relação às mensagens de email e aos favoritos é menos forte porque normalmente estes resultam da autoria de outros sujeitos. Por outro lado, a frequência de uso repetido dos ficheiros tende a ser mais acentuada do que a das mensagens de email ou favoritos, pelo que investem mais tempo na organização dos primeiros na perspetiva da sua pesquisa e recuperação futura. Além disso, as mensagens de email entram no espaço pessoal de informação sem o controlo dos indivíduos que as recebem, com reflexos importantes em termos de quantidade de mensagens. Isto explica que os utilizadores até podem querer organizar a sua caixa de emails mas não têm tempo para o efeito. Por fim, estes autores consideram também que a propensão para

a organização é influenciada por características de personalidade, existindo evidências que os indivíduos que se autocaracterizam como “arrumados” tendem a aplicar estratégias de organização de modo consistente em todas as plataformas que usam.

Ainda assim, o tipo de recursos digitais e o «(...) interface design often determines subjects’ preferences and strategies; changing interface might change subjects’ behavior and improve usability» (Bergman, Beyth-Marom & Nachmias, 2006, p. 274). Com efeito, no seu estudo, Bergman, Beyth-Marom & Nachmia constataram que os documentos relativos a um mesmo projeto se encontravam dispersos por três coleções, consoante se tratava de ficheiros, mensagens de email ou links de favoritos. Ainda assim, ao falarem da organização da informação, os 20 entrevistados referiram-se ao projeto como o primeiro critério de categorização e não ao formato.

Portanto, especialmente no ambiente digital, as pessoas gerem a sua informação de modo único e criativo e quando têm de usar sistemas que lhes são impostos adaptam esses sistemas, persistindo alguns comportamentos iminentemente pessoais, os quais se prolongam no tempo (Barreau, 2008). Uma das atitudes mais típicas consiste no facto de cada pessoa manter acessíveis apenas para si os itens informacionais do seu espaço pessoal de informação, não os partilhando com os seus colegas de trabalho, ainda que estes apresentem os mesmo interesses e necessidades de informação (Cabanac, Chevalier, & Julien, 2010).

Aprofundamento dos níveis de categorização nas práticas organizativas

Uma interessante distinção entre três atitudes organizativas típicas de utilizadores de dispositivos digitais é feita por Henderson (2009) que, a partir de um estudo de caso, identificou como estratégias o

empilhar (*piling*), o arquivar (*filing*) e o estruturar (*structuring*), cada qual apresentando especificidades no que toca ao nível geral de organização, ao momento de criação das pastas, às estratégias preferidas de recuperação da informação, ao tipo de visualização dos documentos, ao uso de árvores hierárquicas, à profundidade da estrutura, à amplitude da estrutura, aos documentos não categorizados no nível mais elevado da estrutura organizativa e às pastas existentes nesse nível superior. Os indivíduos que se identificam com o empilhar têm uma autoimagem de desorganizados, preferem visualizar listagens, usando um número médio de pastas no topo da estrutura organizativa e uma quantidade elevada de ficheiros nessa posição, o que equivale a um sistema organizativo tendencialmente plano, com pouca hierarquização. Por norma, são utilizadores assíduos do Ambiente de Trabalho, onde acumulam pastas e ficheiros que organizam periodicamente, apostando no princípio do menor esforço para a máxima disponibilidade. Os que podem ser caracterizados como arquivadores consideram-se como moderadamente organizados, dedicando-se à criação de pastas, quando surge a necessidade ou em momentos de “arrumação”. A criação de pastas destina-se a alocar os ficheiros em conjuntos manejáveis do ponto de vista da dimensão e da amplitude do critério de criação. Fazem uso de uma estrutura organizativa hierárquica moderadamente ampla e não muito profunda mas apresentam também ficheiros e pastas não categorizados nos níveis superiores da hierarquia. No geral, localizam os itens informacionais de que necessitam navegando/explorando a sua estrutura organizativa e não através do uso de critérios de pesquisa. Por seu lado, os indivíduos que seguem a estratégia do estruturar adotam um esquema organizativo profundo, com poucos ficheiros não categorizados, apostando na criação de novas pastas assim que surge o motivo (novo projeto, nova função, etc) ainda sem ter itens informacionais para lá colocar. As pastas relacionadas estão agrupadas em conjuntos hierárquicos significativos que

forneem o contexto para a compreensão dos documentos. Para a localizao dos documentos exploram a sua estrutura organizativa porque preferem o enquadramento do contexto para a compreensão da informao. Este grupo perceciona-se a si mesmo como acentuadamente organizado.

Estudos mais recentes apontam para o facto de a esmagadora maioria dos indivíduos indicarem que se preocupam com a organizao dos seus conteúdos digitais, e conseqüentemente com a sua preservao (Miunovi *et al.*, 2017), havendo ainda evidências que este cuidado  mais frequente em relao ao armazenamento de informao em dispositivos tecnológicos do que relativamente a documentao em formato papel (Otopah & Dadzie, 2013). Os motivos declarados como justificativos da organizao incluem a necessidade de localizar facilmente os documentos, quando necessários, a vontade de ter os documentos ordenados, a ideia de que a organizao  importante (Otopah & Dadzie, 2013), mas também por motivos legais, por questões de preservao futura e ainda por motivos sentimentais (Miunovi *et al.*, 2017). Em termos de metodologias de organizao, para o contexto digital, a amostra de Otopah & Dadzie indicou usar preferencialmente pastas, onde guarda maioritariamente entre 1 a 20 ficheiros (42%) ou 21 a 40 ficheiros (24%), levando os autores a afirmar «most students employed the filing strategy by keeping only a few files, whereas a few others employed the piling strategy by keeping so many files in their computers folders» (Otopah & Dadzie, 2013, p. 154). Já no estudo de Miunovi *et al.* (2017), a maioria dos inquiridos (53,3%) indicou atribuir metadados, seguindo-se a organizao em pastas (17,2%), havendo também quem separe os documentos oficiais dos pessoais (15,4%) ou quem indique usar uma ferramenta (11,5%).

Avaliando a propensão para a categorizao com base na estrutura mental dos indivíduos, e adaptando abordagens da sociologia cognitiva, Oh (2017) distingue os indivíduos consoante sejam cate-

gorizadores rígidos (*rigid categorizer*), categorizadores flexíveis (*flexible categorizer*) e categorizadores ligeiros (*fuzzy categorizer*). O categorizador rígido considera que cada item informacional tem de ser classificado numa categoria exata, à qual corresponde um local específico na sua estrutura de pastas, porque cada divisão apresenta fronteiras bem definidas. Atendendo à sua aversão à falta de clareza e à confusão, criam uma estrutura hierárquica de pastas bastante desenvolvida com regras específicas para a alocação dos seus ficheiros. Por seu lado, o categorizador flexível concebe uma estrutura organizativa para os seus recursos de informação pessoal mas é maleável quanto à sua aplicação, mudando sem reticências a delimitação das categorias. No geral, tem estruturas bem desenvolvidas para os itens que pretende guardar a longo prazo e/ou que considera importantes. Paralelamente, mantém ficheiros fora desta estrutura organizativa porque está a usá-los com frequência ou porque os considera sem importância. Periodicamente, estes indivíduos dedicam-se à organização destes ficheiros ou à sua eliminação. Por fim, o categorizador ligeiro não faz distinções entre categorias para organizar os seus itens de informação, optando por guardar quase todos os seus ficheiros numa única localização, por exemplo na pasta Meus Documentos, sem criar nenhuma subdivisão de pastas. Neste sentido, não diferencia os seus itens informacionais. Ocasionalmente, pode criar categorias para determinado tipo de informação, mas estas são pouco desenvolvidas em termos de estrutura e de hierarquia além de responderem a necessidades imediatas, não sendo concebidas com perspectivas de longo termo.

Desta breve análise das práticas de organização da informação em contexto digital, sobressai a especificidade das escolhas de cada indivíduo mas igualmente o facto de haver ações definidoras de comportamentos típicos associados ao domínio das competências organizativas. De seguida, iremos avaliar em que medida modelos de literacia da informação se preocupam com estas competências

organizativas, integrando-as na sua abordagem geral às competências informacionais.

4. ORGANIZAÇÃO DA INFORMAÇÃO E LITERACIA DA INFORMAÇÃO

Na Ciência da Informação, a literacia da informação tem sido objeto de particular interesse nas duas últimas décadas, apresentando-se como uma das áreas mais profícuas do Comportamento Informacional tanto em termos de pesquisa como de projetos de implementação. Duas das definições do conceito de literacia da informação frequentemente usadas (Bundy, 2004; Catts & Lau, 2008) apresentam-na como uma rede integrada de subcompetências, operacionalizadas através de ações e procedimentos, as quais têm balizado as abordagens teóricas e práticas deste campo.

Assim, de acordo com Bundy (2004, p. 3), «information literate people: recognise a need for information; determine the extent of information needed; access information efficiently; critically evaluate information and its sources; classify, store, manipulate and redraft information collected or generated; incorporate selected information into their knowledge base; use information effectively to learn, create new knowledge, solve problems and make decisions». Por seu lado, Catts & Lau (2008) consideram que a noção de literacia da informação envolve cinco competências principais, as quais usam como indicadores, a saber: reconhecer uma necessidade de informação, localizar e avaliar a qualidade da informação, armazenar e recuperar a informação, usar de modo efetivo e ético a informação além de aplicar a informação para criar e comunicar conhecimento.

Em ambas as definições as competências de organização da informação estão presentes, no primeiro caso, sublinhando-se as vertentes

relacionadas com a categorização/classificação e armazenamento da informação recolhida ou produzida, enquanto no segundo caso a ênfase incide no armazenamento tendo em vista a sua posterior recuperação, deixando subjacente a necessidade de um esquema organizativo. Portanto, os autores destas definições parecem considerar a vertente de organização dos recursos de informação com pesos relativos diferentes no conceito global de literacia da informação, optando por referi-la de modo explícito, valorizando e descriminando as ações e procedimentos que lhe estão inerentes, ou escolhendo deixá-la apenas subjacente e conseqüentemente não reforçando o seu contributo. É este duplo posicionamento que também se verifica nos documentos que estabelecem referenciais de literacia da informação, como iremos ver de seguida.

Assim, o *Australian and New Zealand information literacy Framework: principles, standards and practice* (Bundy, 2004) discrimina a gestão da informação recolhida e criada como uma das seis competências nucleares da pessoa competente do ponto de vista da literacia da informação, convocando a capacidade de registar a informação e as suas fontes além de a organizar (ordenar, classificar, armazenar). Contudo, esta abordagem focaliza-se na informação tipicamente resultante de atividades de estudos ou de pesquisa bem como à sua referenciação de acordo com regras e ferramentas adequadas. Com efeito, as atividades identificadas no registo da informação e das suas fontes remetem para uma organização dos conteúdos alinhada com os objetivos e formatos adequados, como por exemplo sínteses ou rascunhos, para a diferenciação dos tipos de fontes citadas, compreendendo os elementos corretos para a citação de cada tipo de documento, e para o registo de todas as citações pertinentes para referência futura e localização. Alude-se ainda à compilação das referências bibliográficas no formato adequado e à criação de um sistema para organizar e gerir a informação obtida, exemplificando-se com um sistema eletrónico de gestão de referên-

cias bibliográficas. Neste sentido, não há uma abordagem global à organização da informação pessoal de cada indivíduo, incluindo a que resulta de atividades profissionais, de lazer ou de interesses pessoais.

Em 2016, a ACRL aprovou o *Framework for information literacy for higher education*, com alterações muito significativas relativamente ao documento de 2000 (Association of College and Research Libraries, 2016). Neste documento, a literacia da informação é definida como “the set of integrated abilities encompassing the reflective discovery of information, the understanding of how information is produced and valued, and the use of information in creating new knowledge and participating ethically in communities of learning” (Association of College and Research Libraries, 2016, p. 3).

Em termos de estrutura, o documento está organizado em seis conceitos nucleares de literacia da informação, a saber: 1. a autoridade é construída contextualmente; 2. a criação da informação é um processo; 3. a informação é valiosa; 4. a pesquisa é uma indagação; 5. o conhecimento (académico) enquanto conversação; 6. a pesquisa é uma procura estratégica. No quarto conceito nuclear, a pesquisa é uma indagação, uma das práticas de conhecimento refere-se a organizar a informação de modo significativo mas esta competência não é corroborada por nenhuma atitude/pensamento. Sobre este conceito nuclear, interessa ainda notar que este *Framework...* estabelece que “this process of inquiry extends beyond the academic world to the community at large, and the process of inquiry may focus upon personal, professional, or societal needs” (Association of College and Research Libraries, 2016, p. 7).

Portanto, o documento não circunscreve a pesquisa de informação, nem a literacia da informação, ao ambiente académico e à realização de atividades de estudo ou de pesquisa, mas entende ambas aplicáveis e relevantes num contexto mais vasto, envolvendo todas as vertentes da vida de um indivíduo, apesar de não concretizar

isso em práticas e competências exemplificativas dessa abordagem mais lata.

Em Portugal, a Rede de Bibliotecas Escolares (RBE) produziu um referencial para dotar as bibliotecas escolares de um conjunto de orientações para a sua ação formativa e intervenção articulada com os currículos, conjugando a literacia da leitura, a literacia dos média e a literacia da informação (Conde, 2012). Adicionalmente, o documento serve também de guia para estruturar as aprendizagens a desenvolver pelos alunos em cada nível e ciclo de ensino no âmbito destas literacias.

Conforme explanado no documento, «as práticas de literacia da informação visam dotar os alunos de conhecimentos que os capacitem para o acesso, produção e uso crítico da informação e para uma comunicação eficaz, ética e socialmente responsável. O aluno procura, avalia criticamente e trata os dados, atendendo à credibilidade das fontes e respeitando princípios éticos e normativos» (Conde, 2012, p. 27). Assim, as competências relacionadas com a organização da informação parecem estar incluídas, de modo bastante diluído, no tratamento dos dados, apresentada como uma das capacidades a evidenciar pelos alunos. Esta associação parece também estar patente no elenco de conhecimentos/capacidades definido para cada um dos ciclos de ensino nos seguintes termos: 1º ciclo – ordena e regista a informação, estruturando-a de acordo com uma sequência lógica; 2º ciclo – estrutura a informação segundo critérios lógicos, cronológicos, hierárquicos ou outros que sustentem a organização do trabalho; e 3º ciclo – combina dados de diferentes fontes, organiza, categoriza e estrutura a informação recolhida (Conde, 2012, p. 28).

Note-se, contudo, que, na definição de literacia da informação apresentada no glossário deste documento, as competências de organização da informação ficam omissas na medida em que o conceito é apresentado nos seguintes termos «domínio de competências de pesquisa, acesso, avaliação, produção e uso crítico, ético

e socialmente responsável da informação, independentemente do seu formato ou suporte» (Conde, 2012, p. 68). Ainda assim, nas estratégias de operacionalização é referido um exemplo típico de organização da informação online, quando se refere a «organização de bookmarks de websites relevantes para determinado tópico utilizando diferentes aplicações» (Conde, 2012, p. 31). Esta abordagem é reforçada nas tarefas incluídas numa atividade para o pré-escolar, onde se integra a guarda de informação obtida em sítios online (Conde, 2012, p. 54). Todavia, nas atividades exemplificativas para os níveis de ensino seguintes a vertente da organização da informação, constando dos conhecimentos e capacidades, não é plasmada em nenhuma estratégia/tarefa, excepto no caso do 1º ciclo mas de modo bastante vago (Conde, 2012, p. 57).

CONCLUSÃO

A organização da informação pessoal posiciona-se como um contributo essencial para a redução da complexidade do espaço infocomunicacional individual, na medida em que permite conferir ordem e relacionamentos lógicos entre os itens que o compõem. Assim, o mundo, na maior abrangência possível, ou um conjunto de objetos ou ideias, em agrupamentos de dimensão muito variável, deixam de ser uma amálgama indiferenciada, convertendo-se em espaços inteligíveis para os indivíduos que estabelecem partições entre grupos de objetos através de critérios de semelhança e diferença, criando categorias e classificando.

Nesta perspetiva, consideramos que a organização da informação pessoal é uma competência basilar específica para configurar as competências gerais de literacia da informação, entendidas num sentido lato como a otimização da relação do indivíduo com os processos e recursos informacionais em todas as circunstâncias da

sua vida. Assim, a organização da informação operacionaliza-se através de um processo de ações interrelacionadas que incluem o identificar, o nomear, o categorizar (criar categorias) e o classificar (atribuir as categorias aos itens), que importaria incluir e aprofundar nos documentos definidores de modelos e de práticas de literacia da informação. Com efeito, como vimos através da amostra de referenciais de literacia da informação selecionadas, nestes documentos, a inclusão das competências de organização da informação é insuficientemente explorada.

Referências

- Aristóteles. (1985). *O organon*. In P. Gomes (ed.). Lisboa: Guimarães Editores.
- Association of College and Research Libraries. (2016). *Framework for information literacy for higher education*.
- Barreau, D. (2008). The persistence of behavior and forma in the organization of personal information. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, 59(2), 307-317.
- Barreau, D. K. (1995). Context as a factor in personal information management systems. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, 46(5), 327-339.
- Barsalou, L. W. (1983). Ad hoc categories. *Memory & Cognition*, 11(3), 211-227.
- Bergman, O., Beyth-Marom, R., & Nachmias, R. (2006). The project fragmentation problem in personal information management. In *Proceedings of the 2006 Conference on Human Factors in Computing Systems, Montréal, Québec, Canada* (pp. 271-274). New York: ACM.
- Bergman, O., & Whittaker, S. (2016). *The science of managing our digital stuff*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Boardman, R., & Sasse, M. A. (2004). "Stuff goes into the computer and doesn't come out": A cross-tool study of personal information management. In *Conference on Human Factors in Computing Systems, Vienna (Austria), 24-29 April 2004* (pp. 583-590). New York: ACM.
- Bundy, A. (Ed.). (2004). *Australian and New Zealand Information Literacy Framework*. Adelaide: Australian and New Zealand Institute for Information Literacy.
- Cabanac, G., Chevalier, M., Chrisment, C., & Julien, C. (2010). Organization of digital resources as an original facet for exploring the quiescent information capital of a community. *International Journal on Digital Libraries*, 11(4), 239-261.

- Catts, R., & Lau, J. (2008). *Towards information literacy indicators: conceptual framework paper*. Paris: UNESCO.
- Conde, E. et al. (2012). *Aprender com a biblioteca escolar: referencial de aprendizagens associadas ao trabalho das bibliotecas escolares na Educação Pré-escolar e no Ensino Básico*. Lisboa: Rede de Bibliotecas Escolares. 1
- Cutrell, E., Dumais, S. T., & Teevan, J. (2006). Searching to eliminate personal information management. *Communications of the ACM*, 49(1), 58-64.
- EMC, & IDC. (n.d.). The digital universe of opportunities: rich data and the increasing value of the internet of things. Acedido em 06.07.2016, acessível em <http://www.emc.com/leadership/digital-universe/2014iview/index.htm>
- Glushko, R. J. (Ed.). (2013). *The discipline of organizing*. Cambridge; London: The MIT Press.
- Henderson, S. (2009). Personal document management strategies. In *Proceedings of the 10th International Conference NZ Chapter of the ACM's Special Interest Group on Human-Computer Interaction: CHINZ '09, Auckland, New Zealand* (pp. 69-76). New York: ACM.
- Kirsh, D. (1995). The intelligent use of space. *Artificial Intelligence*, 73, 31-68.
- Lakoff, G. (1990). *Women, fire, and dangerous things: what categories reveal about the mind*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Lansdale, M. (1988). The psychology of personal information management. *Applied Ergonomics*, 191(March), 55-66.
- Malone, T. W. (1983). How do people organize their desks? Implications for the design of office information systems. *ACM Transactions on Office Information Systems*, 1(1), 99-112.
- Mičunović, M., Marčetić, H., & Krtalić, M. (2017). Data organization and preservation in the context of digital and networked media: public's attitudes, habits and practices in relation to digital curation of personal digital data. *Libellarium: Journal for the Research of Writing, Books, and Cultural Heritage Institutions*, 9(2), 109-130.
- Nardi, B., Anderson, K., & Erickson, T. (1995). Filing and finding computer files. In *Proceedings East-West Conference on Human Computer Interaction. Moscow, Russia. July 4-8*. (pp. 162-179).
- Oh, K. E. (2013). *The process of organizing personal information*. The State University of New Jersey. PhD thesis.
- Oh, K. E. (2017). Types of personal information categorization: rigid, fuzzy, and flexible. *Journal of the Association for Information Science and Technology*, 68(6), 1491-1504.
- Otopah, F. O., & Dadzie, P. (2013). Personal information management practices of students and its implications for library services. *Aslib Proceedings*, 65(2), 143-160.
- Whitham, R., & Cruickshank, L. (2017). The function and future of the folder. *Interacting with Computers*, 29(5), 629-647.
- Whittaker, S. (2011). Personal information management: from information consumption to curation. *Annual Review of Information Science and Technology*, 45, 3-62.

Wulf, V. (1997). Storing and retrieving documents in a shared workspace: experiences from the political administration. In S. Howard, J. Hammond, & G. Lindgaard (Eds.), *Human-Computer Interaction INTERACT '97. IFIP – The International Federation for Information Processing* (pp. 469-476). London; Melbourne: Chapman & Hall.

**A LITERACIA DA INFORMAÇÃO
E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DAS
ESCOLAS DO ENSINO BÁSICO E SECUNDÁRIO
INFORMATION LITERACY
AND TEACHER TRAINING OF BASIC
AND SECONDARY SCHOOLS**

Maria Beatriz Marques

beatrizmarquesfluc@gmail.com

Universidade de Coimbra, Faculdade de Letras

ORCID: <https://orcid.org/0000-0569-2602-9400>

Fátima Velez de Castro

velezcastro@fl.uc.pt

Universidade de Coimbra, Faculdade de Letras

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3927-0748>

Liliana Esteves Gomes

liliana.gomes@fl.uc.pt

Universidade de Coimbra, Faculdade de Letras

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3786-2942>

Resumo: No âmbito do princípio da aprendizagem ao longo da vida, preconizado pela ONU e pela UNESCO, assim como na perspetiva de formação contínua de professores, pretende-se proporcionar aos docentes das escolas do ensino básico e secundário ferramentas de natureza concetual no domínio da Literacia da Informação, que lhes permitam adquirir competências na seleção e uso eficiente e eficaz da informação disponível em suportes analógicos e/ou digitais. Neste contexto, o objetivo deste projeto é a promoção de uma cultura escolar em que os agentes educativos desenvolvam as suas capacidades pessoais e sociais de participação responsável, ativa e crítica na Sociedade da Informação, através de um acesso estratégico e ético

aos elevados volumes de informação. Neste pressuposto, propõe-se a criação de um curso de formação à distância, constituído por 10 módulos: 1. O processo de investigação científica; 2. A avaliação de fontes de informação científica; 3. A ética da informação; 4. O plágio; 5. O planeamento do trabalho académico; 6. A estrutura do trabalho académico; 7. Formas de citações; 8. Tipos, formas e estilos de referência; 9. A apresentação e defesa oral do trabalho académico e 10. A Web 2.0 e a cultura digital.

Palavras-chave: Literacia da Informação; Aprendizagem ao longo da vida; Formação Contínua de Professores; Trabalho Académico; Fontes de Informação; Comunicação da Informação.

Abstract: Under the principle of lifelong learning, as recommended by the UN and UNESCO, as well as in the perspective of continuing teacher training, it is intended to provide teachers of basic and secondary schools with tools of a conceptual nature in the field of Information Literacy, enabling them to acquire skills in the selection and efficient and effective use of Information available on traditional and digital media. In this context, the objective of this project is to promote a school culture in which educational agents develop their personal and social capacities for responsible, active and critical participation in the Information Society through a strategic and ethical access to the high volumes of information. In this assumption, it is proposed to create a distance learning course, consisting of 10 modules: 1. The scientific research process; 2. The evaluation of scientific information sources; 3. The ethics of information; 4. Plagiarism; 5. The planning of academic work; 6. The structure of academic work; 7. Forms of citations; 8. Types, forms and reference styles; 9. The presentation and oral defense of academic work and 10. Web 2.0 and digital culture.

Keywords: Information Literacy; Lifelong learning; Continuing Teacher Training; Academic work; Information sources; Communication of Information.

1. INTRODUÇÃO

In a world constructed around the assumption that everyone has the basic skills of literacy and where literacy and freedom are indissolubly linked, to be illiterate is to be unfree.

Koichiro Matsura, Director-General of UNESCO, on International Literacy Day (September 8, 2002)

No século XXI, muito se tem falado e escrito sobre Literacia da Informação (LI). Todavia, muito pouco se tem feito para criar uma consciência crítica em relação aos problemas que assolam a atual Sociedade da Informação (SI) e/ou do Conhecimento e que afetam, direta e indiretamente, todos os agentes envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

A (in)capacidade de o “*Homo Sapiens*” se afastar da selva, das origens do Ser Humano e da Civilização, do “*Homo Bios*”, e de se aproximar, ainda que paulatinamente, do conhecimento e da sabedoria, depende, cada vez menos, da quantidade de informação disponível/acedida à escala planetária e, cada vez mais, da competência para a usar e processar em prole do “*desenvolvimento sustentável da espécie humana*”.

Ora, ainda que teoricamente, à sociedade industrial sucedeu a partir dos anos 90, sobretudo através dos trabalhos de Drucker (1993) e de Castells (1999), a chamada SI, que atribuía valor a um “produto” com características únicas e insubstituíveis e que privilegiava o capital humano no que diz respeito ao seu acesso, uso e difusão.

Neste pressuposto, e da mesma forma que só muito dificilmente se consegue dotar cidadãos analfabetos de uma consciência crítica em relação aos fenómenos circundantes, também será cada vez mais difícil delimitar o processo de aprendizagem a um período escolar obrigatório, a um contexto formal ou a um meio de comunicação.

A redefinição dos conceitos de tempo e de espaço conduziu a mudanças bruscas e substantivas no domínio do ensino e da aprendizagem. Assim, convém também (re)lembrar que a tecnologia foi sempre o motor das chamadas novas alfabetizações – da oralidade à imprensa e da imprensa ao digital.

Assim sendo, assistimos quase diariamente, quer ao nível da sociedade em geral, quer através dos alunos que anualmente ingressam nas nossas universidades, à ausência de competências mínimas no domínio da utilização crítica das ferramentas disponíveis a nível tecnológico e concetual.

Neste contexto, consideramos que a um mundo com elevados índices de analfabetismo sucedeu uma sociedade com uma incapacidade brutal no domínio da aplicação das competências adquiridas para a criação e sedimentação de capacidades pessoais e sociais de participação responsável nas diversas comunidades e no fomento de uma cidadania ativa e crítica na SI.

Uma análise sumária dos problemas sociais do século XXI levamos a afirmar que ao aumento substancial do acesso à informação disponível, através dos vários meios de comunicação, não correspondeu um proporcional grau de literacia, porquanto não se consubstanciou num acesso estratégico e ético aos cada vez mais elevados volumes de informação.

Esta conclusão permite-nos inferir que, ao analfabetismo clássico, sucedeu um novo tipo de analfabetismo, agora designado por funcional, com efeitos muito perversos dado que “The abundance of information may also result in cognitive overload, distraction, and amnesia (the forgetful present)” (Floridi, 2013, p. 9).

Daqui decorre a necessidade de falar cada vez mais em competências¹, do que em habilitações ou qualificações, pois estas, apesar

¹ De acordo com Miranda (2013, p. 115), competência é um “conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes correlacionados que afeta parte considerável da

da importância do seu caráter objetivo, capacitam ou classificam de forma muito redutora e simplista, o valor do ser humano e o seu sucesso nos diversos ambientes ou mercados em que está inserido.

Assim, o (in)sucesso resultante da infoexclusão na SI é cada vez mais determinado pela (in)capacidade do ser humano em selecionar e usar, de forma eficiente e eficaz, a informação disponível em suportes tradicionais e digitais e cada vez menos o resultado do seu grau acadêmico.

Neste contexto, assistimos, infelizmente, e cada vez mais, a uma quase absoluta incapacidade de os sujeitos – alunos, professores², etc. – desenvolverem uma consciência crítica em relação aos fenômenos circundantes, sobretudo porque ambos os grupos foram/são educados para absorver conteúdos e não para os processar, e muito menos para identificar interesses políticos e ideológicos subjacentes à veiculação dessas informações.

Ora, contrariamente ao que tinha sido anunciado a partir de finais da década de 70 e inícios da década de 80, a “aparente” superficialidade e opacidade inerente à nova realidade digital, aliadas a metodologias de educação obsoletas, contribuíram, substancialmente,

atividade de alguém; se relaciona com o desempenho, pode ser medida segundo padrões preestabelecidos”. Para Le Boterf (2003) ser competente significa “ser capaz de agir e realizar com competência uma situação de trabalho (atividade, problema a resolver, projeto a ser realizado)”. Ou ainda “ter uma prática profissional pertinente, mobilizando uma combinação de recursos (saberes, comportamentos, formas de raciocínio)”. “En Europa, la necesidad de una educación centrada en competencias está recogida en documentos del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), (...) el objetivo prioritario no será que el estudiante acumule la mayor cantidad de datos o informaciones en su memoria a corto plazo, para reproducirlos fielmente en una prueba, sino que construya ideas, modelos mentales y teorías contrastadas que le permitan buscar, seleccionar y utilizar el inagotable volumen de datos acumulado en las redes de información para interpretar e intervenir de la mejor manera posible en la realidad” (Pérez Gómez, *et al.*, 2009, p. 10).

² No caso concreto dos professores, eles precisam dominar a produção bibliográfica, as ferramentas de pesquisa de informação e serem bons leitores e bons produtores de textos na sua área.

para a incapacidade de os sujeitos aproveitarem os meios e de estes se adaptarem às necessidades dos sujeitos.

Daqui se conclui sobre a necessidade de integrar no *Curriculum* das escolas dos diversos níveis de ensino e das diferentes universidades a formação em LI, pois

“Integrating information literacy into the curriculum is about building skills for independent and lifelong learning in a systematic way throughout a student’s career. Graduates should be able to find, evaluate, process, present and communicate information in any work or life situation. Information literacy skills are essential in the workplace” (CONUL, 2011, p. 6)

2. LITERACIA OU LITERACIAS: DO SINGULAR AO PLURAL DA SUBSTÂNCIA

To be information literate an individual must recognise when information is needed and have the ability to locate, evaluate and use effectively the information needed.

ALA, 1989

Literacia ou Literacias? Esta é a primeira questão a que urge responder, mesmo que de uma forma muito sincrética pois é dela que resulta o maior ou menor reconhecimento da necessidade de mudança dos paradigmas clássicos do processo de ensino/aprendizagem, para os novos paradigmas construtivistas, que fazem depender o sucesso da educação do envolvimento e participação de alunos e professores no estabelecimento e prossecução de objetivos comuns a mediados e a mediadores.

Assim, o uso do singular ou do plural do termo em epígrafe pode evidenciar não só uma elevada complexidade do ponto de

vista semântico mas também um caráter muito recente do fenómeno a descrever, o que é visível pela ausência de uma entrada específica no “Grande Dicionário da Língua Portuguesa” de José Pedro Machado, de 1996.

No *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa* (2003: 2294):

“Literacia é a qualidade ou condição de quem é letrado e é o mesmo que alfabetização. A qualidade ou condição de quem é letrado significa, também, o mesmo que Letramento: conjunto de práticas que denotam a capacidade de uso de diferentes tipos de material escrito.”

De acordo com o dicionário *online* da Porto Editora, o conceito de literacia refere-se à capacidade de ler e escrever.

Pinto (1996), salienta que este conceito pode ser considerado como pertencendo ao domínio psicolinguístico, quando se centra na utilização das competências de ler, escrever e calcular, ou na alfabetização quando privilegia os resultados do processo de aprendizagem.

Também em 1996, a UNESCO definiu a literacia como uma das peças chave da aprendizagem ao longo da vida, e, em 2003, em Praga, declarou-a como um direito básico do ser humano, que vai muito além da chamada educação tradicional, clássica ou de caráter inicial, acompanhando continuamente o ser humano, ensinando-o a “aprender a aprender” a resolver as diversas situações quotidianas, a resolver problemas e a tomar decisões acertadas.

Ainda nesse mesmo ano, em 1996, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), acentuou a necessidade de a economia baseada no conhecimento se caracterizar pela necessidade contínua de aprender tanto a informação codificada como as competências para a usar (Gómez Hernández; Licea de Arenas, 2002: 474).

De acordo com Silva (2008: 20-21),

“(...) *literacy*, em inglês, tanto significa uso de capacidades cognitivas e críticas como alfabetização ou aquisição de competências básicas (saber ler, escrever e contar). Mas em outras línguas, como o português, o termo *literacia* (ou o termo sinónimo *letramento*) pode acolher distinções mais subtis e, também, ser dicionarizado como sinónimo de alfabetização.”

Para Lyman (1979: 194), *literacia* é “a capacidade de compreender matérias, ler criticamente, usar materiais complexos e aprender por si mesmo.”

Ora, e sobretudo nas duas primeiras décadas do século XXI, a diversidade de matérias a serem compreendidas e lidas criticamente, assim como o aumento exponencial de meios tecnológicos e as acentuadas pressões socioprofissionais ao longo da vida, conduziram à necessidade de olhar para as múltiplas aceções do termo em função dos seus respetivos contextos.

Assim, no contexto da SI, podemos inferir que dada a complexidade e multiplicidade de necessidades a serem satisfeitas, bem como a diversidade e exigência de competências para o uso eficiente e eficaz da informação, já não faz sentido o uso do termo no singular pois estamos a apelar ao desenvolvimento de uma pluralidade de aprendizagens inerentes a uma tendencial Sociedade do Conhecimento.

Por isto, não podemos falar de um único tipo ou definição de *literacia*, mas de várias, ou seja, de uma *Metaliteracy* (MacKey & Jacobson, 2014) que abarca estratégias múltiplas e cujo objetivo é formar cidadãos e profissionais competentes e capazes:

“Multiple Literacies – Providing teens with a repertoire of ways for accessing, acquiring, constructing, expressing, sharing, and using knowledge, as well as developing a series of ways to collaborate with others for mutual benefit and collective good. Emerged from the New Literacies Studies (NLS) movement;

Critical Literacies – Learning how to formulate difficult questions concerning societal inequities and investigating real-life issues with the goal of transformative social action;

Digital Literacies – Possessing an ability to navigate, manipulate, and stay ahead of emerging computer and Internet technologies. Also having an ability to use technology responsibly and ethically and transfer everyday ideas into technology processes” (Yalsa, 2014: 6).

Todavia, e independentemente do uso do singular ou do plural, a importância do caráter substantivo da Literacia como fator de desenvolvimento da humanidade é reconhecido por todos e em qualquer lugar do globo.

Relembremos, a este propósito, as palavras de Kofi Annan, ex-Secretário Geral das Nações Unidas (ONU),

Literacy is a bridge from misery to hope. It is a tool for daily life in modern society. It is a bulwark against poverty, and a building block of development, an essential complement to investments in roads, dams, clinics and factories. Literacy is a platform for democratization, and a vehicle for the promotion of cultural and national identity. Especially for girls and women, it is an agent of family health and nutrition. For everyone, everywhere, literacy is, along with education in general, a basic human right.... Literacy is, finally, the road to human progress and the means through which every man, woman and child can realize his or her full potential.”

3. LITERACIA(S) DA INFORMAÇÃO

A alfabetização da informação abrange o conhecimento de suas preocupações e necessidades de informação, capacidade de identificar, localizar, avaliar, organizar e efetivamente criar, usar e comunicar informações para resolver problemas. É um pré-requisito para a participação efetiva na Sociedade da Informação e faz parte do direito humano básico.

UNESCO, 2003.

A LI ou Literacia Informacional ou Alfabetização Informacional é, de forma muito sincrética, a capacidade para, ao longo da vida, aprender a reconhecer quando a informação é necessária e a competência para a localizar, avaliar e usar.

De acordo com Julien (2016: 126), a definição de *information literacy* é muito simples de entender,

“as the set of skills, knowledge, and attitudes required to access information effectively, efficiently, and ethically. More broadly, information literacy ought to include knowing how to interpret and evaluate information, and how to use it to make meaning across a range of contexts: in decision-making, in creative activities, in academic pursuits, in daily life, and in the workplace.”

Assim, a competência em LI é diretamente proporcional à capacidade de o ser humano construir, desconstruir e reconstruir o conhecimento e “helps to address social exclusion, by providing disadvantaged or marginalised groups with the means of making sense of the world around them and participating in society” (CILIP, 2018: 4).

A LI ou ALFIN, acrónimo da expressão ALFabetização Informacional, ou *I-Literacy* (sujeito), que celebra o seu dia come-

morativo, *International Day*, a 8 de setembro, patrocinado pela IFLA e pela *International Literacy Association* (ILA), não se pode restringir à capacidade de acessar e usar as tecnologias da informação.

A ALFIN tem de se focar no uso que o ser humano dá à informação a que acessa. Na capacidade de desenvolver um pensamento crítico em relação aos problemas da envolvente externa e à capacidade de localizar soluções para a sua resolução.

A ALFIN

“incorporates a set of skills and abilities which everyone needs to undertake information-related tasks; for instance, how to discover, access, interpret, analyse, manage, create, communicate, store and share information. But it is much more than that: it concerns the application of the competencies, attributes and confidence needed to make the best use of information and to interpret it judiciously. It incorporates critical thinking and awareness, and an understanding of both the ethical and political issues associated with using information” (CILIP, 2018: 3).

Esta expressão surgiu pela primeira vez na literatura em 1974, num relatório intitulado *The information service environment relationships and priorities*, da autoria do bibliotecário americano Paul Zurkowski.

Em 1976, o conceito de *information literacy* reapareceu, agora mais abrangente, ligado a uma série de capacidades e conhecimentos como a localização e uso da informação para a resolução de problemas e tomadas de decisão. Neste mesmo ano o conceito passa a incluir, para além das habilidades técnicas, alguns valores ligados à informação para a cidadania.

Nos anos 80, a LI assume um carácter instrumental, colocando a ênfase na tecnologia da Informação.

Em 1987, a obra de Karol C. Kuhlthau intitulada *Information Skills for an Information Society: a review of research (ERIC Document, EUA)*, lança as bases da *information literacy education*, ou seja, a educação voltada para a *information literacy*, a partir de dois eixos fundamentais:

- a integração da *information literacy* no currículo do ensino médio, o que implica a sua visão como um todo relacionado com o contexto dos sujeitos e não como uma disciplina isolada, autónoma e desprovida de contexto, reduzida às habilidades no domínio das bibliotecas e aos materiais bibliográficos;
- o amplo acesso aos recursos informacionais, a partir do domínio das tecnologias de informação.

O foco desloca-se do conhecimento e uso das tecnologias da informação, que passam a ser vistas como ferramentas de aprendizagem, para o ser humano e para o seu processo de aprendizagem.

Em 1994, os EUA definiram os seus objectivos educacionais – *National Education Goals* – onde foi demonstrado que a LI é um factor chave na Era da Informação. Neste período, alguns países Europeus como a Finlândia ou o Reino Unido, desenvolveram acções similares. A LI passou a ser entendida como uma questão central para os governos e para as instituições profissionais, culturais, organizacionais e educacionais. Assim,

“organizações como a UNESCO, a OCDE e a União Europeia expressaram o seu interesse por este assunto. No context europeu foram desenvolvidos vários projectos como o DEDICATE (Distance Education Information Course Through Networks), o EDUCATE (End User Courses in information Access through Communication Technology), o VERITY (Virtual and Electronic Resources for

Information Skills Training for Young People), entre outros (Silva, Fernández Marcial & Martins, 2016: 105).

Mais tarde, e por ação da ALA, os estudos sobre a LI, nascidos nos EUA, internacionalizaram-se e, em 1999, a *Society of College, National and University Libraries (SCONSUL)*, do Reino Unido, publicou os designados *7 pilares da ALFIN*.

Concomitantemente, foram surgindo várias normas no domínio da LI,

“Aunque en su gran mayoría están orientadas al ámbito de la educación superior, pueden aplicarse a otros niveles formativos y a otros entornos no necesariamente académicos. Las más conocidas internacionalmente son las propuestas por la Association of College & Research Libraries (ala/acrl, 2000), Society of College, National and University Libraries (Sconul, 1999), Australian and New Zealand Institute for Information Literacy / Council of Australian University Librarians (anziil/ caul, 2002), o la International Federation of Library Associations and Institutions (Lau, Catts, 2008)” (Fernández-Ramos, 2017: 133).

Atenta a este novo problema social, que afeta substancialmente os chamados países ou continentes periféricos, como a América Latina, África e alguns países da Ásia, mas que está cada vez mais presente nos países ditos desenvolvidos, a UNESCO elaborou, em 2003, a chamada *Declaração de Praga, Towards an Information Literacy Society*, onde, para além de identificar a ausência de competências em LI, alertou para a ausência de *E-Literacy*³ (meios) ou competências em TIC, ou domínio das ferramentas eletrónicas de Informação.

³ Ver também *Declaração de Bávaro*, República Dominicana, 2003 e a obra de McLuhan (1969: 3 e 41).

Elaborada por representantes de 23 países, a *Declaração de Praga* propunha recomendações mais conceituais que práticas ou políticas. Salientava, entretanto, que os governos deviam desenvolver fortes programas interdisciplinares para promover a alfabetização informacional em âmbito nacional, como etapa necessária para o fechamento da brecha digital, através de uma cidadania informada, uma sociedade civil eficaz e uma força de trabalho competitiva.

Por volta de 2004, o *Information Literacy Group* consolida-se como a *Information Literacy Section*⁴ da IFLA, a qual tinha como objetivo a promoção da cooperação internacional no desenvolvimento da educação para a alfabetização da informação em todos os tipos de bibliotecas e instituições de informação. Para tanto, recorre a um conceito da ALA de 1989:

“Para ser competente em informação, uma pessoa deve ser capaz de reconhecer quando a informação é necessária e ter a capacidade de localizar, avaliar e usar eficazmente a informação necessária.”

Em 2005, a *Declaração de Alexandria – Beacons of Information Society*, não só reforça o que tinha sido dito anteriormente, como assinala a centralidade do ser humano no processo de aprendizagem das competências informacionais ao longo da vida. Também, e pela primeira vez, já se nota aqui uma expressa aproximação entre a alfabetização mediática e a alfabetização informacional, com ênfase na aprendizagem ao longo da vida.

De acordo com esta declaração da UNESCO, a LI

⁴ IFLA. *Information Literacy Section*. Disponível em: <http://www.ifla.org/information-literacy>

“(...) empowers people in all walks of life to seek, evaluate, use and create information effectively to achieve their personal, social, occupational and educational goals. It is a basic human right in a digital world and promotes social inclusion in all nations (CILIP, 2018: 7).

De 2007 a 2010, a IFLA promoveu uma série de pesquisas que procuraram determinar o “estado da arte” da Competência Informacional em vários países.

Tais pesquisas resultaram em sete Relatórios: *Information Literacy State of the Art Reports* (IFLA, 2007-2010), que apresentaram um panorama das atividades relacionadas com o tema desenvolvidas em países como a Alemanha, Colômbia, França, Itália, Países, Nórdicos, Polónia, Rússia e Reino Unido.

A partir de 2011, a UNESCO unifica os termos *media literacy* e *information literacy* e passa a adotar a expressão composta MIL, considerando-a como um conjunto combinado de capacidades necessárias para sobreviver no século XXI. O conceito é composto por três elementos essenciais: a alfabetização mediática (*Media Literacy*), a alfabetização informacional (*Information Literacy*) e a alfabetização digital (*Digital Literacy*). Em 2011, surge a Declaração de Fez sobre “Media and Information Literacy” e a IFLA publica as suas Recomendações para a Alfabetização Informacional e Mediática (Dudziak, Ferreira, Ferrari, 2017: 235).

Em junho de 2012, a IFLA publica, em conjunto com a UNESCO, a *Moscow Declaration on Media and Information Literacy (MIL)*, a qual foi redigida com base na Declaração de Praga.

Em março de 2013, é realizado em Doha, no Catar um encontro de especialistas em *Alfabetização midiática e informacional – Expert Meeting on Media & Information Literacy*, promovido pela UNAOC e UNESCO, o qual deu origem à *Declaração de Doha*.

Finalmente, ainda durante o *First European Media and Information Literacy Forum 2014*, foi publicada a *Declaração de Paris* (UNESCO, 2014) (Dudziak, Ferreira, Ferrari, 2017: 229).

Em junho de 2016, o *Second European Media and Information Literacy Forum*, realizado na cidade de Riga, na Letônia, elaborou a *Declaração de Riga* (UNESCO, 2016).

Nesse mesmo ano, a UNESCO lança a versão em português do original em inglês de 2013, denominado *Alfabetização midiática e informacional: diretrizes para a formulação de políticas e estratégias* (Grizzle, et al., 2016).

Em jeito de sùmula, concordamos que

“a ideia inicialmente aceita de que a competência informacional consiste essencialmente em conjunto de habilidades individuais ligadas à manipulação da informação em um suporte digital constitui apenas uma das muitas dimensões sugeridas pelo termo, que vem crescendo em complexidade à medida que as pesquisas sobre o tema evoluem” (Vitorino & Piantola, 2009: 135).

Esta ampla visão, também é compartilhada por Ward (2006: 398), que ressalta que o conceito não é estático e limitado, mas algo que está aberto para incorporação de uma gama maior de habilidades ou competências.

4. A LITERACIA DA INFORMAÇÃO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS) DAS ESCOLAS DO ENSINO BÁSICO E SECUNDÁRIO

Information literacy is central for information professionals as they create, curate and enable the use of diverse types of information in an ethical manner

CILIP, 2018.

No século XXI, é cada vez maior a pertinência e a atualidade da formação em LI, porquanto

“In a global environment where ‘fake news’ has become a recognised term, an ability to display critical judgement about multiple information sources, particularly online, is crucial. Whether in relation to conventional news outlets, social media, internet searches or simply information communicated orally, information literacy helps to reach views about the reliability and authority of information sources” (CILIP, 2018: 4).

Tal como acontece em diversos países europeus, como por exemplo o *English National Curriculum*, esta formação deve fazer parte dos *Curricula* das Escolas básicas e secundárias, das universidades e de todas as infraestruturas culturais e criativas ao longo da vida, pois

“we regard information literacy education as a series of ‘threshold concepts’ that allow students to discover new ways of thinking and new knowledge. Information literacy underpins transferable and employability skills, equipping students as part of lifelong learning. In formal educational environments, information literacy can be seen as the critical capacity to read between the lines. It enables learners to engage in deep learning – perceiving relationships between important ideas, asking novel questions, and pursuing innovative lines of thought. This active and critical way of learning encourages pupils and students to quickly master factual and descriptive elements of content (‘What’ and ‘How’) and then move on to investigate higher-level aspects such as source, degree of authority, possibility of bias, and what it means in the wider context” (CILIP, 2018: 5).

Recuperando uma ideia apresentada inicialmente, defendemos a necessidade de prover a formação de professores(as) em Literacia Informacional e no desenvolvimento de políticas claras e permanentes que envolvam, estrategicamente, os diversos agentes educativos e as diversas práticas pedagógicas conducentes à criação, ou estímulo, de um pensamento crítico, de um espírito de interdisciplinariedade e de uma consciência de cidadania democrática⁵.

A escola é um organismo em constante mudança, sendo que, na *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC)*, destaca-se:

“À escola, enquanto ambiente propício à aprendizagem e ao desenvolvimento de competências, onde alunos e alunas adquirem as múltiplas literacias que precisam de mobilizar, exige-se uma reconfiguração, a fim de responder às exigências destes tempos de imprevisibilidade e de mudanças aceleradas” (ENEC, 2017: 2).

É urgente que os/as professores(as) possam ensinar os alunos a desenvolver uma consciência crítica no que diz respeito à seleção e uso da informação obtida em diversas fontes, promovendo o respeito pela criação enquanto propriedade privada, pelos direitos de autor e por um trabalho de recolha/seleção da informação credível e autêntica.

⁵ O Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho refere, no seu preâmbulo, que “é necessário desenvolver nos alunos competências que lhes permitam questionar os saberes estabelecidos, integrar conhecimentos emergentes, comunicar eficientemente e resolver problemas complexos”. (...) A realização de aprendizagens significativas e o desenvolvimento de competências mais complexas pressupõem tempo para a consolidação e uma gestão integrada do conhecimento, valorizando os saberes disciplinares, mas também o trabalho interdisciplinar, a diversificação de procedimentos e instrumentos de avaliação, a promoção de capacidades de pesquisa, relação, análise, o domínio de técnicas de exposição e argumentação, a capacidade de trabalhar cooperativamente e com autonomia.”

Este propósito está indiretamente patente, segundo a UNESCO (2016: 43), no *Relatório Delors*, de 1996, no que diz respeito aos quatro pilares da educação que são indicados, a saber:

“aprender a conhecer, para se ter acesso ao conhecimento geral e aprofundamento de algumas matérias; aprender a fazer, para se adquirirem competências que permitam lidar com situações cada vez mais variadas e complexas; aprender a ser, para se agir com autonomia e responsabilidade pessoal; aprender a viver juntos, para se conseguir trabalhar em equipa e respeitar o(s) próximo(s).”

Este organismo também invocou a necessidade de se desenvolverem três tipos de competências, nomeadamente:

“competências básicas, que se relacionam com a aquisição de conhecimentos elementares (alfabetização e literacia); competências transferíveis, relativas à capacidade de comunicar ideias e informações de forma clara e eficaz; competências técnicas e profissionais, relacionado com a aquisição de conhecimentos específicos de determinadas profissões” (UNESCO, 2016: 44-45).

O Relatório Pisa (OECD, 2015: 50) chama a atenção para o conceito fundamental de *literacia científica*, tendo em conta a seguinte conceção:

“PISA 2015 focused on science as the major domain and defines science literacy as “the ability to engage with science-related issues, and with the ideas of science, as a reflective citizen”. A scientifically literate person is willing to engage in reasoned discourse about science and technology. This requires the competencies to explain phenomena scientifically, to evaluate and

design scientific enquiry, and to interpret data and evidence scientifically (...).”

Ou seja, se por um lado, é destacada a dimensão holística das capacidades e competências científicas, por outro, tal domínio não se pode deixar de aliar à dimensão da ética e valorativa do humanismo, no que concerne ao respeito de todas(os)/por todas(os).

É por isso que Martins, *et al.* (2017, p. 15, 19), no documento que define o *Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória*, defendem que se pretende formar jovens cidadãs e cidadãos munidos de variadas literacias, as quais permitam apreender e compreender a realidade circundante, com base numa correta seleção e avaliação da informação, pois só assim poderá tomar decisões esclarecidas e conscientes. Além disso, pressupõe-se que o contexto escolar possa desenvolver literacias múltiplas, nomeadamente no âmbito da leitura, da escrita, da numeracia, da utilização das tecnologias de informação e de comunicação, pois são através destas que os indivíduos poderão beneficiar de uma aprendizagem contínua ao longo da vida.

Por tudo isto, a formação de professores(as) – a inicial e a contínua – constitui-se cada vez mais como um campo de vasta complexidade, em que os desafios vão além do domínio científico. Comungamos da visão de Ruivo (2015: 171), sobre o perfil do(a) professor(a) a formar no séc.XXI, sendo que esta/este será a/o de um(a) *mediador(a) convergente*, capaz de fazer coalescer:

“(...) entre o local e o global; entre os apelos sociais e as escolhas; entre os alunos e as famílias; entre a tecnologia e o bem-estar; entre a tecnologia e a liberdade; entre o lixo digital e o pensamento crítico; entre o consumismo e a felicidade; entre a mobilidade e a pertença; entre a individualidade e a participação no coletivo; entre a defesa da escola pública e o recurso às inclusões.”

É nesse sentido que propomos um curso de formação à distância, cuja estrutura vá ao encontro das novas necessidades dos(as) professores(as), tendo em conta a formação cidadã das jovens gerações de estudantes. Esta proposta será precedida da auscultação das/os professores(as).

5. CURSO DE FORMAÇÃO À DISTÂNCIA: PROPOSTA E ESTRUTURA

A capacidade para desenvolver uma aprendizagem ao longo da vida depende da aquisição de competências em LI. Numa perspetiva de formação contínua e de aperfeiçoamento profissional permanente, nos domínios científico, didático e pedagógico, pretende-se ministrar uma formação especializada aos docentes das escolas do ensino básico e secundário. Adicionalmente, espera-se que estes possam ser os agentes educativos na transmissão do conhecimento adquirido aos discentes, em contexto escolar.

Apresenta-se, seguidamente, o curso de formação à distância proposto, constituído por 10 módulos.

5.1. O processo de investigação científica

A investigação científica inicia-se com uma clarificação do assunto/tema, definição de objetivo(s) e identificação de conceitos-chave que irão servir de termos de pesquisa. Segue-se a identificação das ferramentas mais apropriadas, de acordo com a tipologia de recursos pretendidos (pesquisa em catálogos, bases de dados, repositórios científicos e motores de pesquisa, entre outros). O conhecimento da adequada caracterização dos recursos disponíveis (tradicionais e digitais) permite concretizar a sua localização e

acesso. Segue-se o trabalho individual de leitura, avaliação e seleção de fontes.

Este processo compreende, portanto, um conjunto de etapas, a saber: análise do assunto/tema; identificação/seleção de ferramentas e estratégias de pesquisa; localização e obtenção de recursos; leitura individual e avaliação; organização dos recursos selecionados para redação do trabalho.

Conteúdos a abordar: As cinco etapas da investigação científica; Análise e sistematização de diretrizes orientadoras.

5.2. A avaliação de fontes de informação científica

Face à diversidade de recursos de informação existentes (publicações, impressas ou eletrônicas, bases de dados, plataformas e repositórios científicos, entre outras), é premente identificar quais os mais úteis e relevantes para a área de estudo. Assim, pretende-se familiarizar os docentes com ferramentas e estratégias utilizadas na pesquisa, de modo a poderem obter fontes relevantes para a investigação que querem realizar, e desenvolver competências ao nível do espírito crítico. Para tal, será necessário conhecer estratégias de análise e comparação, de diversas fontes, de modo a aplicarem critérios de avaliação de fontes de informação adequados, nomeadamente: autoridade, atualidade, imparcialidade, rigor científico e fiabilidade.

Conteúdos a abordar: Critérios para avaliação de fontes de informação; Exemplificação e aplicação prática.

5.3. A ética da informação

Devido à importância das questões éticas que afetam a ação dos agentes educativos, é premente promover uma cultura escolar, com

regras de conduta, na elaboração de trabalhos académicos. Neste âmbito, procurar-se-á analisar a ética da informação e o rigor do trabalho de pesquisa.

O Direito de Autor confere aos titulares de criações intelectuais o exclusivo direito de dispor da sua obra e utilizá-la, ou autorizar a sua utilização por parte de terceiros, total ou parcialmente. De acordo com o Código do Direito de Autor e dos Direitos Conexos, art.º 1.º, n.º 1 “Consideram-se obras as criações intelectuais do domínio literário, científico e artístico, por qualquer modo exteriorizadas (...)”.

No nosso trabalho, o reconhecimento das criações intelectuais compreende a indicação das obras que utilizamos como fontes, com recurso a citações e referências bibliográficas. Fazendo o que é legal em relação ao Direito de Autor, estamos também a tornar rigorosa a nossa própria produção intelectual.

Conteúdos a abordar: Criações intelectuais e Direito de Autor; Ética no trabalho académico.

5.4. O plágio

O plágio, que em sentido literal significa imitação ou cópia fraudulenta, no trabalho académico traduz-se na apropriação indevida de obra intelectual de outra pessoa. De acordo com a 6ª edição do Manual da APA (*American Psychological Association*) “os autores apresentam o trabalho de outra pessoa como se fosse de sua autoria”. Adicionalmente, o autoplágio consiste na apresentação de um trabalho próprio, já publicado, como se de um novo se tratasse.

Verifica-se ainda que, para além da sobrevalorização dos meios em detrimento dos sujeitos, as novas formas de acesso, produção e difusão de conteúdos, em lugar de estimularem a criatividade e a inovação dos agentes/processos de ensino/aprendizagem, originaram

uma preocupação cada vez mais latente e mais complexa, porquanto difícil de controlar, relativa ao problema do plágio.

Afigura-se, portanto, fundamental munir os docentes de ferramentas que lhes permitam efetivar a ética da informação e evitar situações de plágio.

Conteúdos a abordar: Formas de plágio; Ferramentas de deteção de plágio; Como evitar o plágio (citar e parafrasear).

5.5. O planeamento do trabalho académico

No início de qualquer investigação é fundamental definir, com objetividade, o que se pretende estudar. Seguidamente, afigura-se como essencial explicitar as temáticas/problemas que se vão aprofundar. Após a pesquisa bibliográfica, efetiva-se a leitura e análise dos recursos relevantes selecionados. No final, deve-se concretizar uma adequada utilização e citação da bibliografia.

O planeamento do trabalho académico compreende, assim, 4 etapas: Escolha e definição do assunto/tema ou problema; Pesquisa bibliográfica; Leitura, Análise e Interpretação de fontes de informação selecionadas; Adequada utilização da bibliografia.

Conteúdos a abordar: O que é o trabalho académico; As etapas do seu planeamento.

5.6. A estrutura do trabalho académico

A definição da estrutura do trabalho académico está diretamente relacionada com os objetivos definidos/a atingir, bem como com o contexto de elaboração e avaliação. Genericamente, considera-se relevante a clarificação das suas diversas componentes: introdução, desenvolvimento, conclusão; figuras, tabelas, gráficos; apêndices e

anexos. Para a sua adequada concretização e apresentação, não se devem descurar, de igual modo, os aspetos relacionados com a adequada formatação (margens; paginação; numeração de partes, capítulos, secções, de figuras, tabelas, gráficos, apêndices e anexos).

Conteúdos a abordar: Estruturação do trabalho académico; Exemplificação e aplicação prática.

5.7. Formas de citações

As citações são formas abreviadas de fazer referência no texto a conteúdo de outro autor. Estas devem permitir identificar a publicação de onde retirámos ideias ou excertos e devem conter toda a informação necessária para possibilitar uma correspondência inequívoca com as respetivas referências bibliográficas, no final do documento.

Podem considerar-se três formas de realizar as citações: direta (transcrição literal do texto do autor, de forma breve ou extensa), indireta (transmissão da ideia do autor, fazendo referência ao mesmo, por palavras próprias) e citação de citação (quando não temos acesso à publicação original).

As citações em texto e a lista de referências bibliográficas devem ser elaboradas de forma consistente, ao longo de todo o documento. De forma a criar uniformidade e clareza na sua estrutura, deve-se fazer uma opção pelo estilo a aplicar, do princípio ao fim dos trabalhos.

Conteúdos a abordar: Citações em texto e respetivas referências bibliográficas – considerações gerais; Regras para apresentação da autoria na citação em texto; Exemplificação e aplicação prática – citações diretas (breves e extensas), citações indiretas; citações de fontes secundárias.

5.8. Tipos, formas e estilos de referência

Considerando as normas e estilos amplamente utilizados a nível nacional e internacional, neste módulo são apresentados vários guias para a elaboração de referências bibliográficas.

Na área da Informação e Documentação, as NP 405-1, 405-2, 405-3 e 405-4 são normas portuguesas, harmonizadas com a norma internacional ISO 690, e definem regras para a normalização das referências bibliográficas de diversos tipos de documentos. Estão harmonizadas com as ISO 690, as normas internacionais desenvolvidas pelo mais importante organismo de normalização do mundo, a International Standards Organization (ISO).

Outros estilos são utilizados por investigadores e autores de todo o mundo: na área das Ciências Sociais e Humanas – APA (*American Psychological Association*); na área das Ciências da Saúde – Vancouver; nas áreas das Humanidades, Linguística e Literatura – MLA (*Modern Language Association*); nas universidades – CHICAGO (baseado na publicação *The Chicago Manual of Style*); na área da Engenharia – IEEE (*Institute of Electrical and Electronics Engineers*).

Os *softwares* (uns proprietários outros *open source*) e os serviços online de gestão de referências bibliográficas permitem introduzir no texto que está a ser elaborado, de forma automatizada, as citações e referências bibliográficas referentes às fontes utilizadas. Destaca-se: o Mendeley, o Zotero e o EndNote (EndNote Basic – serviço online, desenvolvido pela Thomsom Reuters e integrado na Web of Science).

Dada a complexidade da referência bibliográfica, pretende-se dotar os docentes de competências para a elaboração de bibliografias e dar a conhecer alguns programas e serviços online de geração automática de referências bibliográficas.

Conteúdos a abordar: Referências bibliográficas – guias para elaboração baseados em normas e estilos; Gestores bibliográficos

automatizados: funcionalidades; Exemplificação e aplicação prática
– Referências bibliográficas por autoria e tipologia de documento;
Criação automática de listas bibliográficas.

5.9. A apresentação e defesa oral do trabalho acadêmico

O trabalho acadêmico é o resultado de um processo de produção de conhecimento. A sua apresentação formal é, portanto, uma etapa fundamental da sua defesa. Nesta fase, é extremamente comum o nervosismo, sendo, por isso, essencial definir estratégias adequadas para o seu sucesso, nomeadamente seguindo algumas recomendações: preparar, com antecedência, o conteúdo visual; simular a apresentação (cronometrar tempo disponível, analisar postura, não ler slides); ouvir, com atenção, as perguntas feitas e formular as respostas pertinentes.

A apresentação oral do trabalho realizado compreende as seguintes etapas: Identificação e ordem de apresentação dos elementos; Escolha do formato de apresentação; Definição de argumentação oral clara e postura adequada; Simulação e análise crítica (aspetos a considerar).

Conteúdos a abordar: Regras e “dicas” para a apresentação de trabalhos académicos.

5.10. A Web 2.0 e a cultura digital

É sobejamente conhecido que a Internet nasceu em plena Guerra Fria, no final da década de 1960, no âmbito do projeto militar norte-americano ARPANET, e só nos anos 80 se tornou pública, de início num universo apenas académico. A *World Wide Web*, inventada pelo físico britânico Timothy Berners-Lee, surgiu inicialmente apenas em

modo de texto, no início dos anos 90 do século XX. A partir daí, regista-se a evolução que se conhece, acelerada já neste milénio.

De acordo com as definições sociológicas, à geração Y, também conhecida por *Millennials*, sucedeu a geração Z, ou *Centennials*. Estes nativos digitais estão familiarizados com as ferramentas da web 2.0.

Neste contexto, as escolas e os agentes educativos têm um papel didático e pedagógico fulcral, pois os seus atuais discentes são a segunda geração de nativos digitais e grande parte da sua vida está no LCD do smartphone. Contudo, face às grandes quantidades de informação disponível, evidenciam poucas competências de seleção e uso, eficaz e eficiente, de informação pertinente na construção do conhecimento.

Conteúdos a abordar: Web 2.0 e educação; Nativos digitais e pesquisa de informação.

CONCLUSÃO

Com base em todos os pressupostos assinalados ao longo do nosso trabalho, consideramos que a “nova” cultura de combate à barbárie intelectual tem de ir muito além da criação de ferramentas tecnológicas para a sua deteção e implica uma aposta significativa na formação de docentes e discentes em LI e o desenvolvimento de políticas claras e permanentes que envolvam, estrategicamente, os diversos agentes educativos e as diversas práticas pedagógicas conducentes à criação, ou estímulo, de um pensamento crítico, de um espírito de interdisciplinaridade e de uma consciência de cidadania democrática.

Concluimos a nossa proposta com uma “definição” do que se entende como uma pessoa literada – alguém que domina as 5 com-

petências que consideramos, de acordo com os indicadores da ALA/ACRL (2000: 475), essenciais:

- *Es capaz de determinar la naturaleza y nivel de la necesidad de información*
- *Accede a la información requerida de manera eficiente y eficaz*
- *Evalúa la información y sus fuentes de forma crítica e incorpora la información seleccionada en el propio cuerpo de conocimientos y el sistema personal de valores.*
- *Utiliza la información eficazmente para cumplir un propósito específico, individualmente o como miembro de un grupo.*
- *Comprende muchos de los problemas y cuestiones económicas, legales y sociales que se relacionan con el uso de la información, y accede y utiliza la información de forma ética y legal.*

Referências Bibliográficas

- American Library Association (ALA) (1989). *Presidential committee on information literacy: Final report*. Chicago, IL: Author.
- American Library Association (ALA) (1998). *Information Literacy Standards for Student Learning: Standards and Indicators*. Consult. 5 fev. 2018. Disponível em: https://www.ala.org/ala/aasl/aaslproftools/informationpower/Information-LiteracyStandards_final.pdf
- American Library Association (ALA). Association of College Research Libraries (ACRL). (2000). *Information literacy competency standards for higher education*. Chicago: American Library Association. Consult. 2 fev. 2019. Disponível em: <https://alair.ala.org/bitstream/handle/11213/7668/ACRL%20Information%20Literacy%20Competency%20Standards%20for%20Higher%20Education.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Castells, M. (1999). *La era de la información: economía, sociedad y cultura*. Vol. I. México: Siglo XXI.
- Information Literacy Group (CILIP) (2018). *What is information literacy?* Disponível em: <https://infolit.org.uk/ILdefinitionCILIP2018.pdf>
- Consortium of National and University Libraries (CONUL) (2011). *Integrating Information Literacy into the Curriculum*. Disponível em: <http://www.conul.ie/media/Complete-Guide.pdf>
- Council of Australian University Libraries (CAUL). (2002). Normas sobre alfabetização en información. *Boletín de la Asociación Andaluza de Bibliotecarios*, (68), 67-90. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=285662>

- Declaración de Praga: hacia una sociedad alfabetizada informacionalmente* (2003).
Disponível em: <http://www.peri.net.ni/pdf/01/Declaraci1.pdf>
- Decreto-Lei n.º 55/2018*. Diário da República n.º 129/2018, Série I de 2018-07-06.
- Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa* (2003). Lisboa: Temas e Debates.
- Drucker, P. F. (1993). *La Sociedad Post-Capitalista*. Bogotá: Norma.
- Dudziak, E. A., Ferreira, S. M. S. P., & Ferrari, A. C. (2017). Competência Informacional e Midiática: uma revisão dos principais marcos políticos expressos por declarações e documentos. *Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação*, 13, 213-253. Disponível em: <https://rbbd.febab.org.br/rbbd/article/view/675>
- European Commission (2014). *Measuring Digital Skills across the EU: EU wide indicators of Digital Competence*. Disponível em: <https://ec.europa.eu/digital-single-market/en/news/measuring-digital-skills-across-eu-eu-wide-indicators-digital-competence>
- Fernández-Ramos, A. (2017). El papel de la alfabetización informativa en la interpretación de la información. In *Significados e interpretaciones de la información desde el usuario* (pp. 127-160). México: Instituto de Investigaciones Bibliotecológicas y de la Información, UNAM.
- Floridi, L. (2013). *The onlife manifesto: being human in a hyperconnected era*. London: Springer, 2013.
- Gómez Hernández J. A.; Licea de Arenas, J. (2002). La alfabetización em Información em las universidades. *Revista de Investigación Educativa*, 20(2), 469-486.
- Grizzle, A., et al. (2016). *Alfabetização midiática e informacional: diretrizes para a formulação de políticas e estratégias*. Brasília: UNESCO, Cetic.br.
- International Federation of Library Associations and Institutions (IFLA); United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). (2005). *Beacons of the Information Society: The Alexandria Proclamation on Information Literacy and Lifelong Learning*. Disponível em: <https://www.ifla.org/publications/beacons-of-the-information-society-the-alexandria-proclamation-on-information-literacy>
- International Federation of Library Associations and Institutions [IFLA]; United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO]. (2012). *The Moscow Declaration on Media and Information Literacy*. Disponível em: <https://www.ifla.org/files/assets/information-literacy/publications/moscow-declaration-on-mil-en.pdf>
- Julien, H. (2016). Beyond the Hyperbole: Information Literacy Reconsidered. *Communications in Information Literacy*, 10(2),124-131.
- Lau, J., Catts, R. (2008). *Towards Information Literacy Indicators*. Paris: UNESCO.
- Le Boterf, G. (2003). *Desenvolvendo a competência dos profissionais*. 3. ed. rev. e amp. Porto Alegre: Artmed.
- Lyman, L. (1979). Literacy education as library community service. *Library Trends*, 28(2), 193-217.
- MacKey, T. P., Jacobson, T.E. (2014). *Metaliteracy: reinventing information literacy to empower learners*. London: Facet.
- Martins, G. d'O., et al. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. 2018. Disponível em: https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf

- Mcluhan, M. (1969). *Os meios de comunicação como extensões do homem*. São Paulo: Cultrix.
- Miranda, S. V. (2004). Identificando competências informacionais. *Ciência da Informação*, Brasília, 33(2), 112-122. Disponível em: http://www.brapci.inf.br/_repositorio/2010/02/pdf_9422f0c8f8_0008165.pdf
- Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania* (ENEC) (2017). Disponível em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Projetos_Curriculares/Aprendizagens_Essenciais/estrategia_cidadania.pdf
- Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE). (2011). *Guide to Measuring the Information Society 2011*. Paris: OECD Publishing.
- Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE). (2015). *Pisa 2015 Results. Excellence and equity in education*. Paris: OECD Publishing.
- Pérez Gómez, A., et al. (2009). *La Universidad del aprendizaje: orientaciones para el estudiante*. Madrid: Ediciones Akal. Disponível em: https://www.juntadeandalucia.es/export/drupaljda/133172328605130__Plan_Bolonia0_0.pdf
- Pinto, M. G. L. C. (1996). O estudo nacional de literacia: do recado que encerra às políticas de intervenção que evoca. *Línguas e Literaturas*, XIII, 357-406.
- SCONUL. Advisory Committee on Information literacy (1999). *Information skills in higher education: a SCONUL position paper*. Londres: Society of College, National and University libraries.
- Silva, A. M. da (2008). Inclusão Digital e Literacia Informacional em Ciência da Informação. *Prisma.com*, 7, 16-43. Disponível em: <http://ojs.letras.up.pt/index.php/prismacom/article/view/2082/1917>
- Silva, A. M. da, Fernández Marcial, V., & Martins, F. (Eds.). (2016). *A literacia da informação em Portugal: um diagnóstico, um modelo e uma reflexão prospetiva (2007-2010)*. Disponível em: https://sigarra.up.pt/flup/pt/pub_geral.show_file?pi_doc_id=68062
- Third, A., et al. (2017). *Young and Online: Children's Perspectives on Life in the Digital Age (The State of the World's Children 2017 Companion Report)*. Sydney: Western Sydney University. DOI: 10.4225/35/5a1b885f6d4db
- United Nations Alliance of Civilizations (UNAOC); United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). (2013). *Declaration of Doha 2013*. Disponível em: <https://milunesco.unaoc.org/mil-articles/media-information-literacy-expert-meeting-%20steering-committee/>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). (2005). *Beacons of the Information Society: the Alexandria Proclamation on Information literacy and Lifelong Learning*. Disponível em: <https://www.ifla.org/publications/beacons-of-the-information-society-the-alexandria-proclamation-on-information-literacy>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). (2011). *Fez Declaration on Media and Information Literacy*. Disponível em: <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/CI/pdf/news/Fez%20Declaration.pdf>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). (2013). *Media and Information Literacy for Knowledge Societies*. Disponível em: http://www.ifapcom.ru/files/News/Images/2013/mil_eng_web.pdf

- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). (2014). *Paris Declaration on Media and Information Literacy in the Digital Era*. Disponível em: http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/CI/pdf/In_Focus/paris_mil_declaration_final.pdf
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). (2003). *The Prague Declaration: towards an Information Literate Society*. Disponível em: <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/CI/pdf/PragueDeclaration.pdf>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) (2016). *Repensar a Educação. Rumo a um bem comum mundial?* Brasília: UNESCO.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). (2016). *Riga Recommendations on Media and Information Literacy in a Shifting Media and Information Landscape*. Disponível em http://www.UNESCO.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/CI/pdf/Events/riga_recommendations_on_media_and_information_literacy.pdf
- Vitorino, E. V.; Piantola, D. (2009). Competência informacional – bases históricas e conceituais: construindo significados. *Ciência da Informação*, Brasília, 38(3), 130-141. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ci/v38n3/v38n3a09.pdf>
- Ward, D. (2006). Revisioning information literacy for lifelong meaning. *Journal of Academic Librarianship*, 32(4), 396-402.
- YALSA – The Young Adult Library Services Association (2014). *The Future of Library Services for and with Teens: a call to action*. Chicago: ALA.

**LITERACIAS MEDIÁTICA E DA INFORMAÇÃO
NAS BIBLIOTECAS ESCOLARES
MEDIA AND INFORMATION LITERACIES
IN SCHOOL LIBRARIES**

Isabel Mendinhos

isabel.mendinhos@mail-rbe.org

Ministério da Educação – RBE

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2259-966X>

Margarida Toscano

maria.toscano@mail-rbe.org

Ministério da Educação – RBE

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2888-7323>

Resumo: A Literacia da Informação (LI) é tida por importantes organismos internacionais como uma competência básica do cidadão para evoluir em igualdade de condições na sociedade da informação e do conhecimento, sendo nuclear para a integração social e o sucesso pessoal e profissional. Neste sentido, importa desenvolver cedo competências de LI e em ambiente educativo, nomeadamente nas Bibliotecas Escolares. Neste quadro, surge um estudo de caso. Pretende-se verificar as práticas de LI em momento de pesquisa na *internet* de alunos do ensino básico. Os resultados mostram algumas práticas corretas e eficazes no acesso, na análise, na avaliação e no uso da informação. No entanto, as percentagens obtidas estão longe de valores percentuais totais e registam-se problemas no sentido crítico e ético do tratamento da informação. Conclui-se que o trabalho desenvolvido está a dar resultados positivos para uma maioria, porém sobressai a necessidade de um reforço e de um trabalho contínuo na área da LI.

Palavras-Chave: Literacia da informação; Biblioteca Escolar; Professor Bibliotecário; Tecnologias digitais; Sociedade da Informação e do Conhecimento.

Abstract: The Information Literacy (IL) is considered by important international organizations a basic competence of the citizen to evolve in equal conditions in the society of information and knowledge and essential for social integration and for personal and professional success. Therefore, it is important to develop IL competencies early and in a school environment, especially in its libraries. In this context, a case study is carried out. The aim is to verify the IL practices of school students, in research moments on the Internet. The results show some correct and effective practices in access, analysis, evaluation, and use of information. However, the percentages obtained are far from total values and there are problems in the critical and ethical sense of information processing. It is concluded that the work carried out so far is giving positive results for most students but stands out that is necessary a reinforcement and a continuous work in the IL area.

Key-words: Information Literacy; School Library; School Librarian; Digital technologies; Information and Knowledge Society.

1. INTRODUÇÃO

No mundo contemporâneo, a produção e o consumo de informação são uma constante em todos os domínios da atividade humana, nomeadamente através das tecnologias digitais. No entanto, é crucial saber gerir a relação com a informação, isto é, saber seleccioná-la e interpretá-la para que esta possa, efetivamente, responder às necessidades da sociedade e transformar-se em conhecimento.

A Missão para a Sociedade da Informação – MSI (1997) entende a Sociedade da Informação como um modo de desenvolvimento social e económico, que leva à transmissão de conhecimento e à satisfação das necessidades dos cidadãos e das empresas, tendo um papel central na criação de riqueza, nas práticas económicas e culturais e na melhoria da qualidade de vida. Neste sentido, em 2005, na Cimeira

Mundial para a Sociedade da Informação, foi declarada a intenção de se construir uma sociedade orientada para o desenvolvimento onde todos possam consultar, utilizar, partilhar, criar informação e conhecimento. Isto tem como intuito promover o desenvolvimento sustentável dos povos e contribuir para a melhoria da sua qualidade de vida, uma vez que a posse da informação confere conhecimento e poder ao seu detentor. Desde então, anualmente, as cimeiras realizadas neste âmbito pretendem fomentar a implementação das linhas de ação para o desenvolvimento sustentável, levando em conta a evolução das Sociedades da Informação e do Conhecimento (World Summit on the Information Society, 2018).

Com a evolução das tecnologias digitais e a emergência de uma nova geração de cidadãos nascidos na “era digital”, destacam-se conceitos como *sociedade da informação* e *sociedade do conhecimento*. O domínio virtual tem características próprias, para as quais são necessárias novas competências, adaptadas ao novo paradigma digital. Desta forma, é necessário um investimento apropriado e eficaz em diversas competências e ao longo da vida: desde a primeira infância, durante a escolaridade obrigatória e no decurso da vida profissional (Singh, Grizzle, Yee, & Culver, 2015; Galley, 2017; Khongtim & Naga, 2017). Assim, impõe-se a necessidade da implementação de políticas e consequentes práticas a todos os níveis, que estimulem o desenvolvimento das designadas *competências literácicas*, aquelas que permitem o correto e eficaz acesso e uso da informação.

O termo *literacia* (“literacy” em inglês; “lettrisme” em francês; “letramento” em português do Brasil) começou a generalizar-se em meados dos anos oitenta do século passado, quando o termo *alfabetização* deixou de ser suficientemente integrador das competências envolvidas (Vanhulle, 2001). De acordo com a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico – OECD (2000), a literacia é a capacidade para compreender e utilizar a informação nas atividades da vida quotidiana, para atingir objetivos pessoais

e desenvolver conhecimento. Também nesta senda, o Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação – GEPE (2009) apresenta a literacia como a capacidade de utilizar informações para resolver problemas, com repercussões a nível económico e social, em escolas, empresas e comunidades. Nos dias de hoje, estes pareceres continuam a mostrar-se bem atuais.

Ao longo dos anos, foi-se verificando que mesmo os indivíduos escolarizados/alfabetizados apresentavam dificuldades na relação com a informação, no que foi sendo designado por *Literacia da Informação* (LI), *literacia informacional*, *infoliteracia* ou ainda *info-alfabetização* (MSI, 1997). Assim, a LI tem ganhado destaque a nível político e educacional, nomeadamente através do trabalho da United Nations Educational Scientific and Cultural Organization – UNESCO. Esta organização reconhece que as competências em literacia como promotoras da paz, do respeito e da partilha num mundo global e declara a necessidade de um enquadramento internacional de aferição da LI (UNESCO, 2009).

Khan (Catts & Lau, 2008) relembra que foi conferido à LI o estatuto de direito humano básico no mundo digital, pois possibilita aos indivíduos avaliar, usar e criar informação eficazmente, em todas as circunstâncias da vida, para atingir os seus objetivos pessoais, sociais, ocupacionais e educacionais. Mais especificamente, isto traduz-se na capacidade de: reconhecer necessidades de informação; localizar e avaliar a qualidade da informação; armazenar e recuperar a informação; utilizar a informação de modo eficaz e ético; aplicar a informação na criação e comunicação do conhecimento. Vários organismos internacionais (OECD, UNESCO, American Library Association – ALA, American Association of School Librarians – AASL, Association of College and Research Libraries – ACRL) reconhecem a LI como uma competência básica do ser humano para viver no mundo atual e divulgam quadros de referência e normas para um uso informado e competente da informação. Ultimamente

e em resposta à crescente utilização de novas tecnologias digitais, no âmbito da LI, destacam-se os aspetos que se prendem com o pensamento crítico e com as competências de comunicação. Surge, por isso, a Literacia da Informação e dos Media, isto é, a combinação de conhecimento, atitudes, capacidades e práticas necessárias para aceder, analisar, avaliar, usar, produzir e comunicar informação e conhecimento, de forma criativa, legal e ética.

Como já referido, o desenvolvimento das literacias deve ser uma constante ao longo da vida e é fundamental que se inicie o mais cedo possível, nomeadamente em contexto escolar, ideia muito assente na literatura desta área (International Federation of Library Associations, 2012; Chen & Larsen, 2014; Lopes, Quintas, Amaral, & Reis, 2015; Spudeit, Freitas, Souza, Romeiro, & Rosa, 2017). O sistema educativo desempenha um papel essencial no processo de formação de cidadãos na sociedade da informação e do conhecimento, pelo que deverá ser um dos principais focos de atenção por parte do poder político. Como afirma Delors (2001), a Sociedade da Informação traz um duplo desafio para a democracia e para a educação, sendo que é ao sistema educativo que cabe fornecer meios para lidar com a proliferação de informação e desenvolver o espírito crítico.

Esta preocupação é sentida a nível global, verificando-se a divulgação de programas e modelos, que poderão ser adaptados à realidade de cada instituição (Grassian, 2017). Estes são criados a partir dos padrões e das normas emanadas de diversos organismos internacionais, alguns já citados, e servem de instrumentos orientadores para o desenvolvimento de atividades e de projetos promotores de competências de LI (Lau, 2006). Isto deverá acontecer num processo evolutivo, tanto em termos das capacidades requeridas em cada nível/etapa, como da utilização dos elementos de forma integrada. Aqui, o processo passa a ser tão ou mais importante que o produto final da aprendizagem, como claramente defendem alguns estudos

(Vitorino & Piantola, 2011; Bruce, Demasson, Hughes, Lupton, Abdi, Maybee, Somerville, & Mirijamdotter, 2017)

Habitualmente, em contexto educativo, a LI é uma área integrada transversalmente na oferta formativa das escolas, com intervenção de múltiplos agentes (Loertscher, 2000). Porém, se os professores e os saberes disciplinares mostram uma intervenção importante nesta área, o bibliotecário e a Biblioteca Escolar revelam-se cruciais na orientação dos alunos em atividades de pesquisa, seleção, tratamento e comunicação da informação, com a implementação de modelos no âmbito da LI. Em Portugal, o modelo “The Big6” (Eisenberg & Berkowitz, 1998) será, provavelmente, o mais conhecido, dada a sua facilidade de aplicação e adaptabilidade a diferentes níveis de ensino.

Neste sentido, a colaboração entre professores e bibliotecários escolares torna-se imprescindível, trazendo muitas vantagens aos alunos e ao sistema educativo. São diversos os estudos que apontam a importância das atividades promovidas em contexto de aula e que exigem dos alunos as competências de informação adquiridas na Biblioteca Escolar (Kuhlthau, 2006), bem como os que demonstram que o desempenho académico melhora quando todos os docentes cooperam na planificação de unidades curriculares, na definição de estratégias, na identificação de recursos e na aferição de fontes de informação (Moreira, 2010; Montiel-Overall & Hernández, 2012; Todd, 2012; Novo, 2015; Paixão, 2018).

Desde o seu início que a Rede de Bibliotecas Escolares – RBE de Portugal incentivou os Professores Bibliotecários a desenvolver nos alunos competências e hábitos de trabalho baseados na consulta, tratamento e produção de informação, especificamente selecionar, analisar, criticar e utilizar documentos, com fiabilidade, rapidez e em diferentes suportes. Assim, em contexto português, o Professor Bibliotecário assume-se como um parceiro especialista em informação e desempenha um papel muito relevante na formação dos alunos em LI: facultando-lhes o conhecimento dos recursos disponíveis, de

como procurar e selecionar a informação; mostrando a necessidade de avaliar resultados; promovendo a responsabilidade do uso ético da informação; e desenvolvendo competências de comunicação e partilha do conhecimento.

Desta forma, ao longo dos últimos 20 anos, as Bibliotecas Escolares têm-se constituído como áreas privilegiadas no desenvolvimento da LI, para dar uma resposta aos atuais desafios, decorrentes de um novo paradigma digital e da alteração na forma como se lida com a informação, como se adquire e produz conhecimento (RBE, 2013). Neste sentido, as Bibliotecas Escolares devem adaptar os modos de intervenção às mudanças sociais e ajustar-se às exigências da nova cultura de informação, promovendo um eficaz processo de pesquisa e de tratamento da informação, que permita ao aluno resolver problemas e produzir conhecimento com autonomia (Elias-Lomba, 2015; Shyh-Mee, Kiran, & Diljit, 2016; Pietikäinen, Kortelainen & Siklander, 2017).

Neste enquadramento, justificam-se os estudos que tentem compreender o momento atual das competências em LI e a realidade das Bibliotecas Escolares, como o que agora se apresenta. Tem-se como objetivo específico verificar as práticas de LI em momento de pesquisa na *internet*, de alunos do ensino básico, em contexto de Biblioteca Escolar.

2. METODOLOGIA

Para dar cumprimento a este objetivo, efetuou-se um estudo de caso de âmbito qualitativo, com recurso a dados quantitativos provenientes de um questionário de administração direta. Para aplicação deste questionário, selecionou-se uma escola do ensino básico com 2.º e 3.º ciclos, uma vez que estes alunos já demonstram hábitos de pesquisa de informação, todavia está-se ainda em tempo de se

efetuarem correções de eventuais práticas menos recomendáveis. A escola situa-se na região do Grande Porto e foi selecionada por conveniência, dada a autorização da direção do estabelecimento de ensino para o estudo e o fácil acesso à Biblioteca Escolar. Acresce ainda o facto de, nesta instituição de ensino, haver já um trabalho de promoção do desenvolvimento de competências em LI, articulando-se o trabalho do bibliotecário com os professores das áreas disciplinares, utilizando o modelo “The Big6”, já referido anteriormente.

Do universo de todos os alunos da escola, foram selecionados como amostra todos aqueles que, no período de 1 a 15 de março de 2018 se dirigiram à Biblioteca Escolar para efetuar pesquisa de informação, com recurso aos computadores e *internet*. Este intervalo temporal corresponde ao final do 2.º período letivo, momento em que alguns docentes solicitam trabalhos de pesquisa para avaliação complementar dos discentes. Após a sua pesquisa, foi, então, solicitada aos alunos a resposta ao questionário, de forma completamente voluntária e anónima.

O questionário, elaborado e aplicado com recurso às ferramentas do Google Docs (<https://goo.gl/forms/QqdKk6T9UfxAdTcP1>), é composto por oito questões de resposta fechada sobre: a maneira como são selecionadas as fontes de informação; o modo como a informação é consultada, selecionada e registada; o respeito pela autoria da informação; a autonomia no processo de pesquisa. Optou-se por uma linguagem simples e direta, com recurso ao tratamento na 2.ª pessoa do singular, bem como pela utilização do termo inglês “site” e não do português “sítio”, por ser aquele o utilizado pelos alunos. Desta forma, tentou precaver-se quaisquer obstáculos no entendimento das questões.

Os resultados deste questionário foram quantificados em valores percentuais e apresentados em gráfico, para uma melhor leitura qualitativa dos dados e interpretação probabilística dos mesmos.

3. RESULTADOS

Ao questionário responderam 67 alunos, com distribuição praticamente equitativa por ano de escolaridade (Fig. 1). Considera-se que o número de respondentes é suficiente para o cumprimento do objetivo, salientando-se o facto de estar representada a totalidade dos níveis de ensino da referida escola. Todas as respostas foram consideradas válidas.

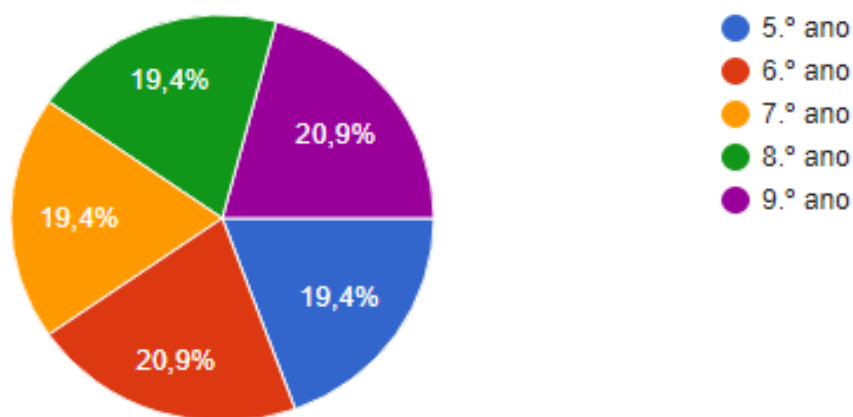


Fig. 1 – Resultados para “Ano de escolaridade”

Relativamente à primeira questão (Fig. 2), verificou-se que a maioria dos alunos respondentes (65,7%) procedeu à consulta de “sites” previamente definidos. Constata-se que existe uma orientação antecipada para a pesquisa, provavelmente por sugestão da biblioteca ou instrução e planificação dos professores das áreas disciplinares, como referido na literatura desta área, o que pode ser entendido como algo bastante positivo. No entanto, regista-se como significativo que uma percentagem considerável de alunos respondentes (34,3%) se sirva dos resultados dos motores de pesquisa.

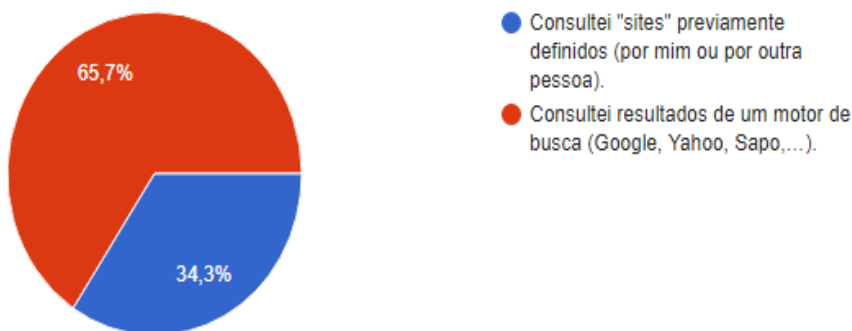


Fig. 2 – Resultados para “Fizeste uma pesquisa nos computadores da Biblioteca Escolar. O que consultaste?”

Na segunda questão colocada (Fig. 3), as respostas recaíram maioritariamente sobre a segunda e a terceira opções: 55,2% dos respondentes consultaram alguns “sites” por eles selecionados, enquanto que 40,3% consultaram os primeiros “sites” sugeridos. Regista-se também que uma pequena percentagem (3%) se comprou com o primeiro “site” sugerido, não mostrando interesse em comparar a informação de diferentes fontes. Por outro lado, uma percentagem residual (1,5%) de alunos respondentes consultou todos os “sites” sugeridos na primeira página de resultados, o que pode ser entendido como um interesse empenhado em verificar factos, porém sugere alguma ausência de sentido crítico no critério de consulta, no que toca à fiabilidade das fontes de informação.

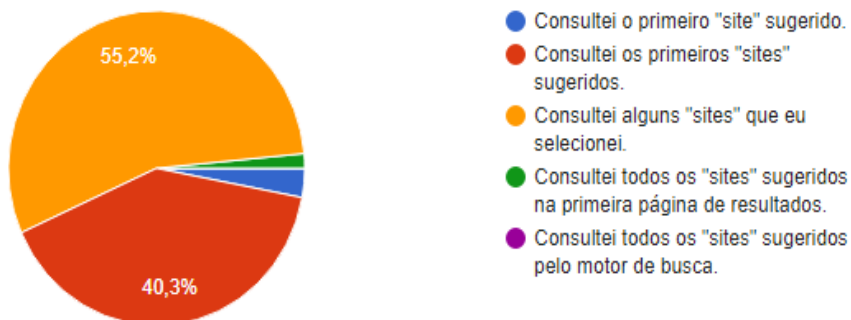


Fig. 3 – Resultados para “Se utilizaste os motores de busca e obtiveste vários resultados, o que consultaste?”

Da análise aos resultados da terceira questão (Fig. 4), nota-se que a maior parte dos alunos respondentes (58,2%) consultou entre três e cinco “sites”. Os restantes consultaram entre cinco e dez “sites” (22,4%), até três “sites” (19,4%) e nenhum consultou mais de 10 “sites”. Regista-se que a maioria dos respondentes já mostra uma preocupação saudável na busca informativa em mais do que 3 fontes, o que lhes permitirá efetuar a desejada triangulação da informação e aferir a sua credibilidade. Em sentido oposto vão as respostas daqueles que consultaram até 3 “sites”.

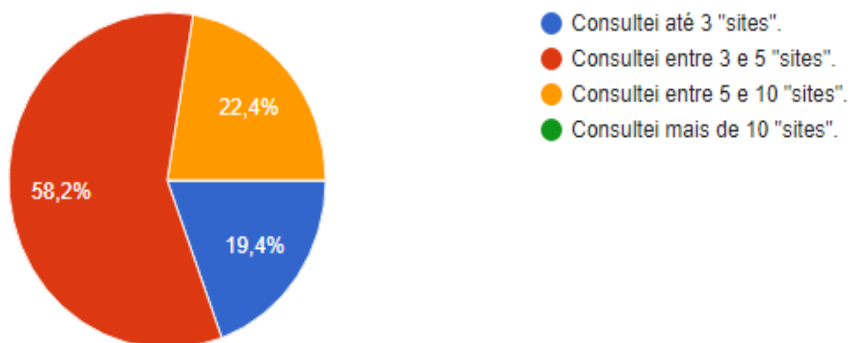


Fig. 4 – Resultados para “Quantos *sites* consultaste?”

Questionados sobre a forma de seleção dos “sites” que utilizaram no trabalho (Fig. 5), a maioria dos alunos respondentes (58,2%) privilegia o conteúdo. Em menor valor percentual, regista-se que os alunos respondentes atentam também à origem/autoria da informação e que criam hábitos na consulta de fontes de informação. Presume-se que se regressam à mesma fonte de informação é porque a consideram credível ou porque dela já obtiveram bons resultados anteriormente. Estas práticas parecem ser eficazes na obtenção de dados confiáveis, no entanto é preocupante que uma percentagem considerável de respondentes (10,4%) afirme selecionar as fontes de informação pela ordem de apresentação no motor de busca. Esta prática não demonstra capacidade de análise crítica e de avaliação

da informação, nem o conhecimento do que determina a ordenação dos resultados nos motores de busca.

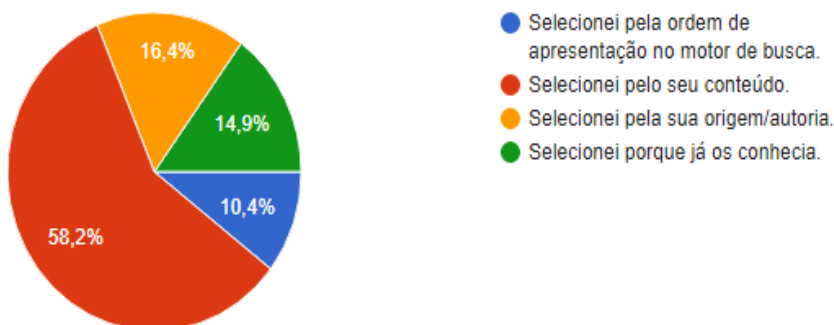


Fig. 5 – Resultados para “Como seleccionaste os “sites” que utilizaste no teu trabalho?”

Na questão 5 (Fig. 6), verifica-se que: 58,2% dos respondentes assinalaram a opção entre 3 e 5 “sites”; 32,8% indicaram ter utilizado até três; 9% apontaram entre 5 e 10 “sites”; e ninguém respondeu mais de 10. No geral, os alunos respondentes mostram uma preocupação saudável em utilizar informação de diferentes fontes. Uma minoria ultrapassa os cinco “sites” e ninguém utilize mais de 10. Este facto poderá estar relacionado com as especificidades dos trabalhos de pesquisa solicitados pelos professores das áreas disciplinares e com o facto de este estudo se realizar em contexto de educação básica.

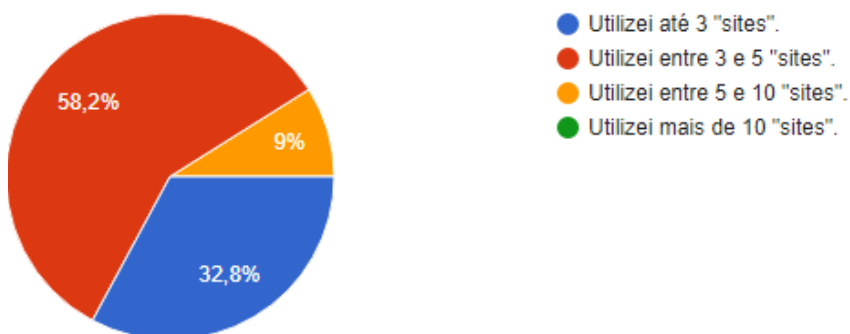


Fig. 6 – Resultados para “Quantos “sites” utilizaste no teu trabalho?”

Relativamente à questão seguinte (Fig. 7), 52,2% dos alunos respondentes indicaram ter feito resumos do que leram; 28,4% tiraram notas escritas; 13,4% fizeram esquemas; e 6% selecionaram excertos com a função “copiar/colar”. Aqui, regista-se que uma grande maioria dos respondentes indicia boas práticas de apropriação da informação (resumos, notas e esquemas), transformando-a em conhecimento, em função das suas necessidades, como é apontado e desejado na literatura desta área. Porém, subsiste ainda uma percentagem (6%) que recorre ao *cortar/colar*, revelando ausência de sentido crítico e de ética face à utilização da informação.

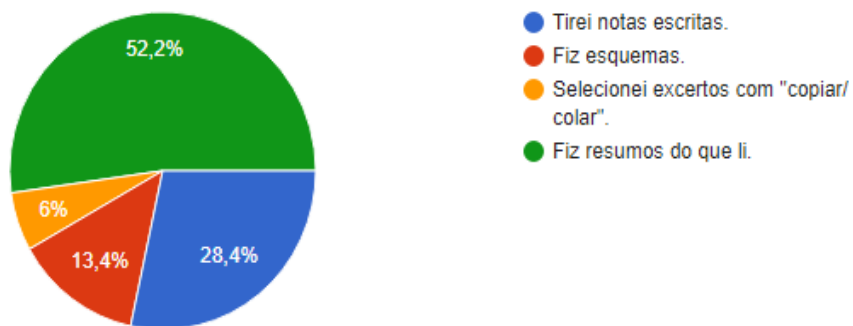


Fig. 7 – Resultados para “Quando registaste a informação para o teu trabalho, que estratégias utilizaste?”

Na questão 7 (Fig. 8), deteta-se que uma percentagem elevada de alunos respondentes utiliza normas que aprendeu (53,7%) ou as funcionalidades do documento de texto (26,9%). Acredita-se que estes números sejam o resultado do trabalho efetuado na Biblioteca Escolar em causa, onde existem orientações claras para a elaboração das referências bibliográficas de forma normalizada. Ainda assim, 10,4% dos respondentes não registam as referências bibliográficas e 9% referem o registo da referência como lhes pareceu melhor, o que revela ausência de princípios éticos na utilização da informação e talvez o desconhecimento da existência de normas, respetivamente.

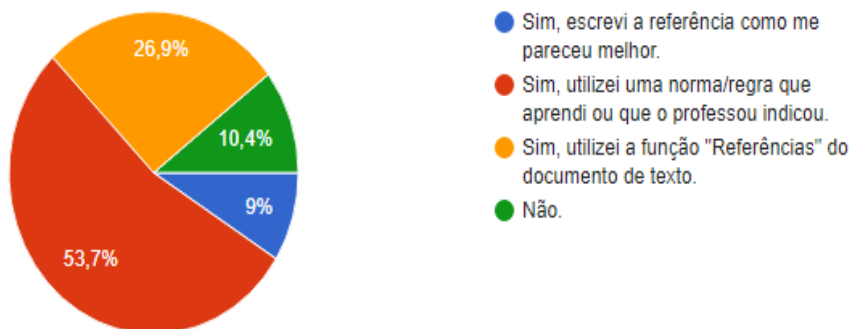


Fig. 8 – Resultados para “Registaste as referências bibliográficas da informação para o teu trabalho?”

Por último, a oitava questão (Fig. 9) revela que 47,8% dos alunos respondentes se mostram autónomos na realização das pesquisas nos computadores da Biblioteca Escolar. Dos restantes, 9% pediram ajuda a um professor, 11,9% pediram ajuda a um colega e 31,3% pediram ajuda ao professor bibliotecário. A maioria percentual dos alunos respondentes não mostra autonomia, embora tal dado numérico não signifique uma má prática. Em situação escolar, será normal e até expectável que tal aconteça, uma vez que se trata de um contexto de aprendizagem. Assim, considera-se saudável a prática de solicitar ajuda, principalmente a um professor ou ao bibliotecário. Salienta-se que este último é percentualmente bastante destacado, o que reforça a sua imagem de figura de referência na área da LI, como sugere a literatura, e mostra a confiança nele depositada pelos respondentes. Em sentido contrário, a autonomia dos alunos na pesquisa de informação poderá também justificar-se ou relacionar-se com os pontos problemáticos detetados nas questões anteriores.

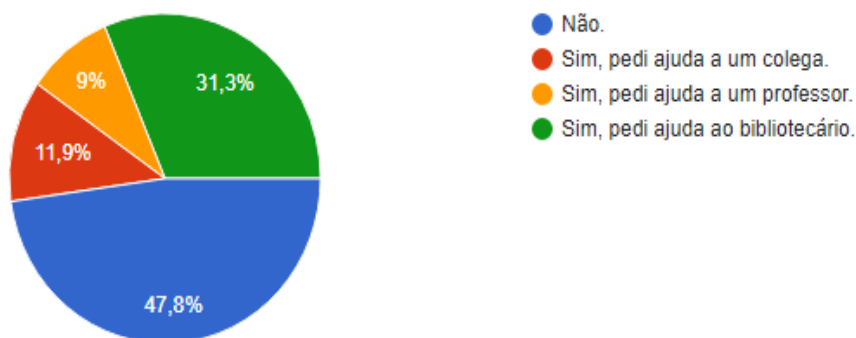


Fig. 9 – Resultados para “Pediste ajuda para efetuar a tua pesquisa nos computadores da Biblioteca?”

Os resultados deste questionário mostram que, de forma probabilística, uma maioria dos alunos já mostra algumas práticas corretas e eficazes no âmbito da LI, em concreto na preparação da pesquisa em “sites” previamente definidos. Muito provavelmente, isto estará relacionado com o trabalho desenvolvido na Biblioteca Escolar/escola em causa, no decorrer dos últimos anos. A maioria também mostra uma preocupação saudável com as fontes de informação, em quantidade e em qualidade, bem como com a utilização dessa informação na produção de conhecimento e com a referenciação das fontes utilizadas. No entanto, essa maioria está muito longe da totalidade almejada, antes mais próxima da metade percentual.

Em sentido oposto, os resultados deste questionário vêm confirmar que ainda se verificam práticas que denunciam ausência de sentido crítico e de ética no acesso, na análise, na avaliação e no uso da informação. Salientam-se como mais graves as práticas de: consulta em poucas fontes de informação; consulta de apenas as primeiras sugeridas por um motor de busca; utilização da função *copiar/colar*; não referenciação das fontes de informação consultadas e o não cumprimento de normas bibliográficas. Face aos resultados apresentados, determina-se a necessidade de trabalhar especificamente: a orientação dos alunos para a seleção das fontes pela fiabilidade

da informação; a apropriação de estratégias que permitam registar a informação, transformando-a em conhecimento; e o registo das referências bibliográficas.

Desta forma, os dados provenientes deste questionário permitem, por um lado, avaliar o trabalho de desenvolvimento da LI já efetuado neste estabelecimento de ensino, com a valorização do papel das Bibliotecas Escolares e dos Professores Bibliotecários, como referido na literatura da área. Por outro, os dados mostram que a combinação de conhecimentos, atitudes, práticas para aceder, analisar, avaliar e usar a informação está aquém do desejável para uma sociedade da informação e do conhecimento e do determinado pelas políticas e pelos modelos internacionais de LI.

CONCLUSÃO

A LI é reconhecida por importantes organismos internacionais como uma competência básica do ser humano, para evoluir com igualdade de condições, numa desejável sociedade da informação e do conhecimento. Neste sentido, importa desenvolver as competências em LI o mais cedo possível e em ambiente educativo institucional, nomeadamente nas Bibliotecas Escolares.

Assim, este estudo surge da necessidade de compreender a realidade portuguesa e tem como objetivo verificar as práticas de LI em momento de pesquisa na *internet*, dos alunos de uma escola do ensino básico. Os resultados permitem concluir que, de forma probabilística, os alunos mostram algumas práticas corretas e eficazes no acesso, na análise, na avaliação e no uso da informação. No entanto, as percentagens obtidas obrigam a um reforço e a um trabalho contínuo neste domínio, uma vez que se está longe de valores percentuais totais e que ainda se registam problemas no sentido crítico e ético do tratamento da informação pelos alunos.

Conclui-se que, em linha com o referido na literatura da área, já existe algum caminho feito no domínio da LI em contexto escolar e que a imagem da Biblioteca Escolar e do Professor Bibliotecário saem reforçadas. Por outro lado, ainda se registam pontos problemáticos e, para se atingir o determinado pelas políticas internacionais, conclui-se que mais deve ser feito no âmbito da LI em contexto escolar e que, por isso, esta área carece do investimento de todos os envolvidos no sistema educativo.

Esta pesquisa apresenta limitações por se tratar de uma amostra local e probabilística e por não haver possibilidade de se estabelecer comparação com outros anos letivos ou com outras escolas. Para que se possa abranger outras realidades e futuras comparações, propõe-se a aplicação deste questionário noutras Bibliotecas Escolares, um trabalho já em curso pelas autoras desta investigação. Ainda assim, considera-se que a investigação tem o mérito de apontar pontos problemáticos específicos, conseqüentemente áreas de trabalho a incluir nas planificações dos próximos anos letivos, e de, juntamente com estudos congêneres, situar a realidade escolar portuguesa no âmbito da LI, em contexto escolar.

Referências

- Bruce, C. *et al.* (2017). Information literacy and informed learning: Conceptual innovations for IL research and practice futures. *The Journal of Information Literacy*, 11(1), 4-22. Acesso em <https://ojs.lboro.ac.uk/JIL/article/view/PRA-V11-I1-1>
- Catts, R.; Lau, J. (2008). *Towards Information Literacy Indicators*. Acesso em <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001587/158723e.pdf>
- Chen, C.; Larsen, R. (Eds.)(2014). *Library and Information Sciences: Trends and Research*. Berlin Heidelberg: Springer-Verlag.
- Delors, J. (2001). *Educação um Tesouro a Descobrir – Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Porto: Edições ASA.
- Eisenberg, M.; Berkowitz, B. (1998). *The Big6*. Acesso em <http://www.big6.com>

- Elias-Lomba, S. (2015). Programa Educativo de Literacia Informacional e Mediática. *Literacia, media e cidadania – Livro de atas do 3.º congresso* (pp. 492-504). Lisboa: Gabinete para os Meios de Comunicação Social.
- Galley, K. (2017). *The contribution of England's primary school libraries to the development of students' information literacy*. Tese de doutoramento, Loughborough University, Reino Unido. Acesso em <https://dspace.lboro.ac.uk/dspace-jspui/handle/2134/24038>
- Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação. (2009). *A Dimensão Económica da Literacia em Portugal: Uma Análise*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Grassian, E. (2017). Teaching and Learning Alternatives: A Global Overview. In Grassian, E.; LeMir, S. (Eds.) *Information literacy and instruction*, 56(4), 232-239. Acesso em <https://www.journals.ala.org/index.php/rusq/article/viewFile/6350/8448>
- International Federation of Library Associations. (2012). *The Moscow Declaration on Media and Information Literacy*. Acesso em <http://www.ifla.org/files/assets/information-literacy/publications/moscow-declaration-on-mil-en.pdf>
- Khongtim, J.; Naga, M. (2017). A survey on the Information Literacy Skills of School Students. *International Journal of Library and Information Studies*, 7(3), 152-160. Acesso em http://ijlis.org/img/2017_Vol_7_Issue_3/152-160.pdf
- Kuhlthau, C. (2006). *Como usar a biblioteca na escola: um programa de atividades para o ensino fundamental*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Lau, J. (2006). *IFLA Guidelines on Information Literacy for Lifelong Learning*. Acesso em <http://archive.ifla.org/VII/s42/pub/IL-Guidelines2006.pdf>
- Loertscher, D. (2000). *Taxonomies of the School Library Media Program*. USA: Research&Publishing.
- Lopes, P. et al. (2015). Jovens, novos media e tecnologia: resultados do estudo Direitos digitais: uma password para o futuro. In *Literacia, media e cidadania. Livro de atas do 3.º congresso*, p. 399-407. Lisboa: Gabinete para os Meios de Comunicação Social.
- Missão para a Sociedade da Informação. (1997). *Livro Verde para a Sociedade da Informação em Portugal*. Lisboa: Ministério da Ciência e da Tecnologia.
- Montiel-Overall, P.; Hernández, A. (2012). The Effect of Professional Development on Teacher and Librarian Collaboration: Preliminary Findings Using a Revised Instrument, LC-III. *Research Journal of the American Association of School Librarians*, 15, 208-232. Acesso em http://www.ala.org/aasl/sites/ala.org/aasl/files/content/aaslpubsandjournals/slr/vol15/SLR_Volume_15_2012.pdf
- Moreira, M. (2010). Tecnologías digitales, multialfabetización y bibliotecas en la escuela del siglo XXI. *Boletín de la Asociación Andaluza de Bibliotecarios*, 98-99, 39-52. Acesso em http://www.edu.xunta.gal/portal/sites/web/files/a_area_multialfabetizacion_be.pdf
- Novo, A. (2015). Colaboração e literacia da informação nas escolas: uma responsabilidade partilhada. *Literacia, Media e Cidadania – Livro de Atas do 3.º Congresso*, (pp. 47-59). Braga: CECS.
- Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico. (2000). *Literacy in the Information Age: Final Report of the International Adult Literacy Survey*. Paris: OECD.

- Paixão, J. (2018). *O uso das redes sociais nas práticas de literacia da informação: um estudo com alunos do ensino secundário*. Dissertação de mestrado, Universidade Aberta, Lisboa, Portugal.
- Pietikäinen, V.; Kortelainen, T.; Siklander, P. (2017). Public librarians as partners in problem-based learning in secondary schools: a case study in Finland. *Information Research*, 23(2). Acesso em <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1144681.pdf>
- Rede de Bibliotecas Escolares. (2013). *Programa Rede de Bibliotecas Escolares. Quadro estratégico: 2014-2020*. Acesso em http://www.rbe.min-edu.pt/np4/np4/?newsId=1048&fileName=978_972_742_366_8.pdf
- Shyh-Mee, T.; Kiran, K.; Diljit, S. (2016). Examining school librarians' readiness for information literacy education implementation. *Malaysian Journal of Library & Information Science*, 20(1), 79-97. Acesso em <https://jice.um.edu.my/index.php/MJLIS/article/view/1761>
- Singh, J. et al. (Eds.) (2015). *Media and Information Literacy for the Sustainable Development Goals*. Göteborg: University of Gothenburg.
- Spudeit, D. et al. (2017). Criação, implantação e avaliação de um programa de competência em informação em alunos do ensino fundamental. *Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação*, 13, 885-906. Acesso em <https://rbbd.febab.org.br/rbbd/article/view/1001/852>
- Todd, R. (2012). School Libraries and the Development of Intellectual Agency: Evidence from New Jersey. *Research Journal of the American Association of School Librarians*, 15, 155-183. Acesso em <http://www.ala.org/aasl/slr/volume15/todd>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation. (2009). *United Nations Literacy Decade: International Strategic Framework for Action*. Acesso em <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001840/184023e.pdf>
- Vanhulle, S. (2001). "Littératie", un néologisme indispensable?. *Caractères*, 5, 40-43.
- Vitorino, E.; Piantola, D. (2011). Dimensões da Competência Informacional. *Revista Ciência da Informação*, 40(1), 99-110. Acesso em <http://www.scielo.br/pdf/ci/v40n1/a08v40n1.pdf>
- World Summit on the Information Society (2018). *WSIS Forum 2018*. Acesso em <http://www.itu.int/net4/wsis/forum/2018/>

(Página deixada propositadamente em branco)

**NA ONDA DA BOA IN/FORMAÇÃO:
A BIBLIOTECA ESCOLAR NÃO É INVISÍVEL
E INTERAGE COM OS ALUNOS**

Inês Braga

inesbraga@iscap.ipp.pt

Instituto Superior de Contabilidade

e Administração do Politécnico do Porto

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5278-9363>

Resumo: A Literacia da informação (LI) é definida como a capacidade que um indivíduo tem de perceber quando e como necessita de obter informação, onde encontrá-la, avaliá-la, usá-la e comunicá-la eticamente (CILIP, 2012). Apresenta-se um Projeto de Formação, numa biblioteca escolar, realizado com turmas de 10º ano e cujos objetivos são dotar os alunos de competências de LI úteis para a realização de trabalhos académicos e tornar a biblioteca mais visível. A metodologia adotada é a pesquisa-ação, sendo as técnicas de recolha de dados um questionário e uma entrevista. Procedeu-se a um estudo de utilizadores e foi concebido e aplicado um programa de formação para os alunos.

Os resultados da avaliação sobre LI, após a formação, são bons mas demonstram que a ação formadora deve ser continuada. Assim, a LI deve ter uma integração explícita e formal no currículo, contando com a interação de alunos, docentes, bibliotecários e responsáveis pela Educação que viabilizem proativamente programas de LI.

Palavras-chave: Literacia da Informação, formação, biblioteca escolar, alunos, competências

Abstract: Information Literacy (IL) is defined as an individual's ability to perceive when and how information is needed, where to find it, evaluate it, use and communicate it ethically (CILIP, 2012). A Trai-

ning Project is presented, carried out in a school library with 10th grade students, whose objectives are to provide students with IL skills useful for academic work and to make the library more visible. The methodology adopted is action research, and data collection techniques are a questionnaire and an interview. A user study was carried out and a training program for students was designed and implemented. The results of the IL evaluation after training are good but demonstrate that the trainer action should be continued. Thus, IL must have an explicit and formal integration in the curriculum, counting on the interaction of students, teachers, librarians and those in charge of Education who proactively enable IL programs.

Keywords: Information Literacy, training, school library, students, skills

1. INTRODUÇÃO

A Literacia da Informação (LI) é um conceito que tem vindo a evoluir ao longo dos tempos e que, no passado, era conotado com alfabetização e com competências básicas tais como saber ler, escrever e contar.

Enquadrando-se esta investigação no campo científico da Ciência da Informação, parece-nos fundamental circunscrever o conceito emanado por uma importante organização da área – o Chartered Institute of Library and Information Professionals – que a define como a capacidade que um indivíduo tem de perceber quando e como necessita de obter informação, onde encontrá-la, avaliá-la, usá-la e comunicá-la de uma forma ética (CILIP, 2018).

É notória a importância que a Literacia tem, seja para investigadores de renome internacional, seja para importantes associações na área da Ciência da Informação, tais como a IFLA ou ALA que sobre ela produzem Declarações, referenciais, investigações e programas de formação.

Destaquemos o reconhecimento que a ONU lhe confere, instituindo determinados períodos de celebração, com um impacto internacional. Evoque-se o dia 8 de setembro como o dia internacional da Literacia (desde 1967), 1990 como o ano internacional da Literacia e o período de 2003 a 2012 como a *United Nations literacy decade: education for all*, na senda de que o acesso à Educação é um direito humano.

Porque nos temos interessado e vindo a desenvolver trabalho sobre o modo como a LI é perspectivada e abordada em sistemas de ensino formais, nomeadamente no ensino superior (Braga, 2014), consideramos muito oportuno centrar a nossa análise num ciclo de estudos anterior ao explorado, isto é, o ensino secundário, já que é nossa convicção de que a formação para a LI deve ser anterior à entrada no ensino superior e o mais precoce possível.

Considerando que a aposta para o desenvolvimento de competências de LI passa pela formação formal, englobando vários agentes educativos, tais como alunos, professores e bibliotecários, tendo experiência enquanto professora e responsável de uma biblioteca universitária, organizámos e levámos a cabo um projeto de formação para a Literacia da Informação, designado “Na Onda da boa in/formação”, em 2017, numa biblioteca escolar de Matosinhos, na Escola Secundária da Boa Nova, no âmbito da Pós-graduação em Ciência da Informação da Universidade Aberta.

2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

A LI enquadra-se na área do Comportamento Informacional (CI) que, de acordo com diferentes modelos de vários autores como Tom Wilson, Brenda Dervin ou Carol Kuhlthau integra diversas fases, sendo algumas delas comuns. Assim, genericamente, o ciclo do CI inicia-se quando um indivíduo reconhece que tem uma necessidade

ou lacuna informacional, e tenta suprimi-la através de pesquisas nos tradicionais suportes de papel e/ou nos digitais. A pesquisa da informação em fontes da informação diversificadas e fidedignas deve pressupor competências para uma eficiente recuperação da mesma, de acordo com os objetivos do utilizador da informação. E o ato de selecionar a informação adequada exige uma correta avaliação da mesma, bem como uma apropriação ética da mesma, seja para uso pessoal, seja para a partilha com terceiros, através de atos comunicacionais orais e /ou escritos.

São várias as áreas científicas que têm abordado a questão da literacia mas remonta a 1974 a data em que a designação “information literate” foi usada pela primeira vez, por Paul Zurkowsky, bibliotecário americano e Presidente da Information Industry Association, referindo-se a um indivíduo com competências de LI e reportando-se ao uso efetivo da informação em contexto laboral, no âmbito da resolução de problemas, tal como contextualiza David Bawden, há já dezassete anos. Para ele, existem diversas variantes do termo para além de “information literacy”, tais como “digital literacy”, “computer literacy”, “library literacy”, “network literacy”, “internet literacy”, “hyper-literacy” e “media literacy”, concluindo ser o termo “Information literacy” o que ocorre mais vezes em bases de dados internacionais (Bawden, 2001).

O termo multiliteracias também tem vindo a ser crescentemente usado e Cope e Kalantzis (2009) mencionam a necessidade de complementar o tradicional conceito de literacia (relacionado com a fonética, palavras, textos, literatura) com uma abordagem pedagógica das multiliteracias que possibilite a aprendizagem de como ler e escrever textos multimodais que integrem os outros “modos” com a linguagem..

O referencial *P21's Framework for 21st Century Learning* (P21, 2016) criado na América, com a colaboração de educadores, e líderes empresariais define as competências que os alunos do atual século

precisam de desenvolver para terem sucesso no trabalho, na vida e na cidadania. Organiza em três grandes áreas diversos tipos de competências: Learning and Innovation Skills, Information, Media and Technology Skills e Life and Career Skills. O primeiro grupo relacionado com competências de aprendizagem e inovação, inclui os chamados 4 C's – *Creativity and Innovation, Critical Thinking and Problem Solving, Communication e Collaboration*. No segundo grupo inclui-se a Literacia da Informação, a Literacia dos Media e a Literacia das Tecnologias da Informação e Comunicação. No último grupo, salientamos competências como a flexibilidade, a iniciativa, a liderança ou a responsabilidade.

Swiatkiewicz (2014) afirma dever existir uma interação entre vários tipos de competências que designa como “técnicas” *hard skills*, (essenciais na profissão, ou “transversais” (*soft skills*) relacionadas com a vertente humana, tal como capacidades comunicacionais, de relacionamento interpessoal, de trabalho colaborativo, de liderança e ainda as “morais”, integradas no grupo das transversais.

A crucial tarefa formativa (e nunca acabada) de desenvolver competências deve mobilizar vários atores, dentre os quais os bibliotecários. Estes são mediadores proativos e difusores da mensagem sobre a importância da competência em informação na formação dos estudantes, convocando uma efetiva colaboração dos docentes, o envolvimento com a comunidade, promovendo parcerias e definindo co-responsabilidades, fatores importantes para o êxito de programas de LI (Dudziak, 2001, 2005).

Se existe vasta literatura sobre linhas de atuação e aplicação de programas a executar por estes “librarian teachers”, nem sempre os sistemas de ensino nem as condições dadas aos agentes educativos se alinham com uma realidade desejável.

Cite-se o estudo de Saunders (2012) que aborda a questão da responsabilidade da formação para a LI, sublinhando o papel fundamental do bibliotecário. Enquadrando o seu estudo em dados que

provam défices de literacia nos estudantes, assumindo que a LI é uma competência fundamental que ultrapassa diferentes fronteiras disciplinares, a autora não escamoteia que há bibliotecas que não estão desempenhando bem o seu papel. E revela uma generalizada ambiguidade de responsabilidades em matéria de formação para a LI, corroborada pela perspetiva de docentes universitários americanos inquiridos. Os resultados confirmam que não é consensual nem concludente a forma como a LI se deve integrar no currículo nem quem a deve ensinar – professores, bibliotecários ou a faculdade com o apoio dos bibliotecários – o que, para nós, e para qualquer grau de ensino, corresponde a um grave vazio e a uma diluição de responsabilidades que importa reverter.

Para que seja eficaz o resultado de programas de formação de LI, partilhamos da convicção de que a avaliação das competências deve ser feita, com vista a traçar-se o diagnóstico do grau de literacia dos indivíduos, adotando-se, de seguida, medidas corretivas e uma formação dos utilizadores da informação o mais adequada e personalizada possível e correspondendo às suas necessidades e lacunas.

Nesse sentido, realçamos a importância de um instrumento de avaliação internacional, o PISA – Programme for International Student Assessment – desenvolvido pela OCDE e que, através de um teste, avalia a literacia de alunos de 15 anos de todo o mundo e que frequentem, no mínimo, o 7º ano de escolaridade. Para além de avaliar a capacidade que jovens com estes requisitos têm para responderem aos reptos da sua transição para a adultícia, o Programa permite traçar um retrato dos sistemas educativos dos países e economias participantes.

O teste PISA que vem sendo ministrado trianualmente, de acordo com os resultados mais recentes da 6ª edição, de 2015, e recobrando as áreas da Leitura, Matemática e Ciências, revela, para os alunos portugueses, uma melhoria de resultados em todas as áreas, tendo por referência a 1ª edição em 2000. De acordo com o Conselho

Nacional de Educação (CNE), Portugal fica acima da média da OCDE em todas as áreas, sendo que dos 72 participantes no estudo, o nosso país obtém o seguinte posicionamento: 17.º a Ciências, 18.º em Leitura e 22.º a Matemática (CNE, 2016).

Na introdução do documento *PISA 2015 Results in Focus*, publicado pela OCDE, o Secretário-Geral, Angel Gurría, com base nos resultados obtidos, exorta a que cada país participante, incluindo os melhores da lista, introduza melhorias. Após caracterizar o mundo atual como tendo altos níveis de desemprego juvenil, crescente desigualdade, diferenças significativas entre géneros e uma necessidade urgente de impulsionar o crescimento inclusivo, afirma que não há tempo a perder para fornecer a melhor educação possível a todos os alunos (OCDE, 2018).

É justamente com alunos da faixa etária dos participantes do PISA que esta investigação incide, no contexto da educação formal do sistema de ensino português. Refira-se que o Ministério da Educação tem valorizado a formação formal e precoce, na área da Literacia. Através da Rede de Bibliotecas Escolares (RBE), sob sua dependência, e no mais recente referencial intitulado *Aprender com a biblioteca escolar*, a RBE identifica três áreas de Literacia, a saber: a da Leitura, dos Media e da Informação. É visível o papel determinante consagrado às bibliotecas escolares no âmbito da formação para a Literacia, de forma progressiva e englobando três ciclos de estudo: a educação pré-escolar, o ensino básico e secundário (Rede de Bibliotecas Escolares, 2017).

O mesmo Ministério da Educação definiu, recentemente, dez competências-chave que os alunos, com a escolaridade obrigatória devem ter, para, numa perspetiva integrada, desenvolverem competências em multiliteracias, que os preparem para as mutações do século XXI. De acordo com a enumeração das áreas de desenvolvimento e aquisição dessas competências-chave, destacamos algumas como: *i*) informação e comunicação, *ii*) raciocínio e resolução de

problemas, *ii*) pensamento crítico e pensamento criativo, *iv*) relacionamento interpessoal ou *v*) saber técnico e tecnologias (Ministério da Educação, 2017).

3. UM ESTUDO EMPÍRICO ASSENTE NO PAPEL FORMADOR, PROATIVO E VISÍVEL DA BIBLIOTECA ESCOLAR

O estudo empírico corresponde ao Projeto já referido e integrou diversas atividades desenvolvidas com e para os alunos, no sistema formal do Ensino Secundário, visando o seu melhor desempenho como alunos e futuros cidadãos mais aptos a enfrentar os reptos de um século complexo, em que o progresso, a mudança e a incerteza são galopantes.

Teve subjacentes à sua conceção vários pressupostos tais como os de que *i*) a formação para a LI dever ser efetiva, formal e precoce *ii*) as bibliotecas das instituições de ensino de qualquer grau de ensino têm responsabilidades nessa matéria, *iii*) os bibliotecários devem ser proativos, promovendo formação formal, *iv*) os bibliotecários devem mobilizar alunos com formação motivadora, útil e que corresponda aos seus interesses e dificuldades, *v*) os bibliotecários devem promover um trabalho colaborativo e interdisciplinar com os professores e outros agentes educativos, comprometendo e sensibilizando os gestores para a importância da LI e *vi*) os bibliotecários devem envolver a comunidade educativa, promovendo a sua ação e tornando-a visível através de marketing.

Os objetivos do Projeto foram dotar os alunos de competências de LI, traduzindo-se tal em formá-los, de modo a reconhecerem uma necessidade informacional, pesquisarem, selecionarem, avaliarem e usarem a informação de várias fontes credíveis (impressas e digitais) de uma forma ética.

A metodologia adotada foi a pesquisa-ação, muito usada em Educação, potenciando o desenvolvimento dos professores, por forma a que estes possam melhorar o seu desempenho profissional e a aprendizagem dos alunos, a partir das suas investigações. O ciclo desta metodologia abrange quatro fases – *i*) planear (uma melhoria), *ii*) agir, ara implementar a melhoria, *iii*) monitorar e descrever (os efeitos da ação) e *iv*) avaliar (os resultados da ação). “Planeja-se, implementa-se, descreve-se e avalia-se uma mudança para a melhora de sua prática, aprendendo mais, no correr do processo, tanto a respeito da prática quanto da própria investigação” (Tripp, 2005, p. 446).

Entendemos ser esta a metodologia adequada, já que partimos de um problema existente – lacunas no desenvolvimento de competências de LI dos alunos, nomeadamente para realizarem algo útil para eles no percurso escolar – os trabalhos académicos e planeámos uma estratégia de melhoria, concebendo e desenhando uma ação de formação teórico-prática sobre a matéria, bem como um conjunto de atividades complementares. De seguida, agimos, concretizando a formação junto dos alunos de cada turma participante; monitorámos, descrevemos e avaliámos os efeitos da ação, nomeadamente através da aplicação e avaliação de uma ficha de trabalho que implicava a mobilização das competências relativas à componente teórica.

Quanto aos parceiros deste Projeto implementado pela investigadora foram a bibliotecária escolar, o grupo disciplinar de Filosofia e especificamente dois professores do 10º ano que lecionam todas as turmas dos Cursos Científico-Humanísticos existentes na Escola, perfazendo um total de sete turmas e, evidentemente, os alunos dessas turmas.

Como já mencionado, paralelamente à ação formadora Biblioteca, correspondente a uma ação pedagógica alargada e sistematizada, existiu uma ação divulgadora, tendo-se adotado, para tal, estratégias

de Marketing. Dentre as atividades realizadas, começamos por destacar a formação sobre LI ministrada pela investigadora, durante o período letivo de uma aula de Filosofia, com duração de uma hora e trinta minutos, num espaço diferente da sala de aula, na biblioteca ou sala de informática, em que os alunos puderam, em trabalho de pares e com o acompanhamento da bibliotecária e, pontualmente, dos professores, pôr em prática os conhecimentos sobre questões de LI anteriormente adquiridos ou acabados de transmitir na parte expositiva da sessão. Ora, esta atividade foi alvo de divulgação, junto da comunidade escolar, através de painel informativo colocado à entrada da biblioteca, com fotos das sessões e outras informações relativas ao Projeto e atividades da Biblioteca.

Pretendeu-se que o impacto da formação não fosse pontual nem se circunscrevesse unicamente às turmas de 10º ano e, para tanto, o powerpoint da sessão de formação, bem como a ficha de trabalho foram publicados no moodle da biblioteca. E dando continuidade a uma boa prática já existente de publicação de materiais sobre LI no blog da biblioteca, alguns materiais pedagógicos sobre o tema foram criados de raiz ou atualizados para divulgação no blog “A BE informa” disponível em <http://abeinforma.blogspot.pt/>.

Com vista a difundir e consolidar a mensagem de “Na onda da boa in/formação”, foi proferida a conferência “Copiar ou não copiar... eis a questão!”, por uma advogada que explorou, pedagogicamente, questões relativas ao Direito da Informação, tais como direitos de autor, ética e plágio no uso da informação, consolidando os conteúdos das ações de formação e contribuindo, também, para reforçar, ainda que indiretamente, uma imagem (pro)ativa da biblioteca. Também para a divulgação desta atividade foram criados cartazes publicitários estrategicamente colocados em diversos locais da escola.

Para um maior envolvimento dos alunos e maior visibilidade deste programa de formação na comunidade escolar, a biblioteca lançou

um concurso para criação de um logotipo do projeto, convidando, para tal, a turma de 11º ano do curso de Artes Visuais, tendo a equipa da biblioteca eleito o melhor logotipo.

Igualmente foram concebidos marcadores de livros para a divulgação do Projeto, tendo sido distribuídos a todos os alunos e professores acompanhantes que assistiram às sessões de formação. Conjugaram-se as mensagens do reforço de um bom uso da informação, do repúdio do plágio e incremento do uso ético da informação com as de gosto pela leitura.

Centremo-nos, agora, na ação de formação sobre LI cujo desenho pressupôs a aplicação prévia de técnicas de recolha de dados como a aplicação de um inquérito por questionário, no sentido de melhor conhecer o público-alvo – os alunos, tendo o mesmo sido ministrado a uma amostra, isto é, quatro turmas, dentre um total de sete, e perfazendo um total de 86 respondentes.

Complementando a informação recolhida junto da bibliotecária e professores de Filosofia envolvidos no Projeto, estes questionários permitiram-nos realizar um estudo de utilizadores da informação, com vista a traçarmos o seu perfil, percebermos as suas competências e necessidades informacionais e assim concebermos de forma mais eficaz, a sessão de formação a ministrar.

O questionário, constituído por 19 questões, predominantemente fechadas, incluía um grupo de perguntas de pendor biográfico e sociocultural dos estudantes e do seu agregado familiar – género e idade dos estudantes, bem como escolaridade da mãe e do pai, número de computadores existentes em casa, existência de ligação à internet em casa e se o aluno era beneficiário do SASE. Integrava ainda outro grande grupo relativo ao contexto escolar, com algumas questões relacionadas com a biblioteca, tais como frequência (anterior e atual) da mesma, materiais consultados, pesquisa da informação para realização de trabalhos académicos, conhecimentos transmitidos por professores sobre LI, no âmbito da realização de

trabalhos na biblioteca, e outros conhecimentos que os estudantes detêm sobre LI¹.

Também a ficha de trabalho realizada na parte prática da ação de formação, concebida colaborativamente com a bibliotecária, consistiu num questionário online, contendo cinco questões: a elaboração de uma citação direta breve a partir da consulta de um *ebook*, referências bibliográficas de um *ebook*, de um livro e de um artigo em suporte de papel, bem como a elaboração de uma breve bibliografia a partir das referências anteriormente produzidas.

De referir que a ficha foi realizada em trabalho de pares, em computadores com acesso à net, teve o apoio da investigadora, da bibliotecária e, nalguns casos, do professor de Filosofia, o qual “cedeu” uma aula sua e acompanhou os alunos. As questões pressupunham a consulta de informação de um *ebook*, de um livro e de uma revista, disponibilizados aos alunos, sendo que os assuntos sobre os quais versavam o *ebook* e livros eram relacionados com Filosofia. As obras em papel foram previamente selecionadas e colocados na mesa de trabalho de cada grupo e era recomendado que os alunos consultassem o powerpoint apresentado anteriormente, na primeira parte da sessão.

Este *powerpoint* versava sobre os seguintes conteúdos: fontes de informação, citações, referências bibliográficas e bibliografias, de acordo com a norma de referenciação bibliográfica American Psychological Association – APA (já que esta é a norma recomendada pela ESNB). Igualmente se sensibilizou para a problemática dos direitos de autor, do plágio e do uso ético da informação.

¹ Deste questionário constam algumas questões semelhantes ao aplicado aos estudantes inquiridos na investigação de Braga (2014), questionário esse adaptado do importante estudo de referência sobre LI e o ensino em Portugal e gentilmente cedido pelo seu coordenador, Prof. Doutor Armando Malheiro da Silva. Ver A. M. Silva, V. F. Marcial & F. Martins (Eds.); Silva et al., 2016.

4. RESULTADOS

Com o objetivo de traçar um perfil o mais completo possível dos alunos, apresentamos, de seguida, dados recolhidos dos questionários ministrados aos alunos.

Num total de 86 inquiridos, 52% são do género masculino e 48% do género feminino, sendo que a maior percentagem tem 15 anos (47%) e verificando-se que a maioria (55%) se inclui nas categorias dos 14 e 15 anos.

Quanto à escolaridade da mãe e pai dos sujeitos, a maioria concentra-se no ensino Secundário e ensino Superior (perfazendo um total de 59%, no caso das mães e 54%, no caso dos pais). Em ambos os níveis, verifica-se uma ligeira superioridade percentual no ensino Secundário e Superior no grupo das mães relativamente aos pais.

Apenas 5% dos inquiridos não tem computadores em casa, a maior percentagem tem um computador (31%), enquanto a maioria (60%) tem entre um e dois computadores em casa. A totalidade afirma ter ligação à internet. A grande maioria (84%) não tem SASE.

Quanto à frequência anterior da biblioteca, regista-se que 1/5 dos alunos afirma nunca ter tido essa experiência, observando-se que a maior percentagem de inquiridos (34%) afirma ter frequentado a biblioteca no 3º ciclo e 12% no 2º ciclo, ou seja, há uma frequência maior deste espaço no ciclo imediatamente anterior ao Ensino Secundário, aquele que os alunos se encontram a frequentar.

Quanto à frequência atual da biblioteca, uma maioria de 56% afirma frequentar raramente ou nunca a biblioteca e 15% uma vez por mês, verificando-se, portanto, uma bastante baixa frequência deste importante serviço de informação, por parte dos alunos.

Pode observar-se que os livros são os materiais inequivocamente mais consultados (66 ocorrências), seguidos da informação eletrónica (25 ocorrências), dentre um total de 126 respostas.

Questionados se alguma vez tinham feito trabalhos para alguma disciplina na biblioteca, uma maioria de 73% afirma que sim mas é de registo que mais de 25% nunca teve essa experiência de proximidade com a biblioteca para fins escolares.

Quanto à questão “Onde pesquisas a informação para fazeres os trabalhos?”, de um total de 116 respostas, regista-se uma esmagadora preferência pela “internet”, com 82 ocorrências, seguida da opção “livros”, com 41 respostas. Os resultados relativos às restantes opções – jornais, revistas e outros são residuais face às duas primeiras opções.

Quando lhes é perguntado a quem recorrem para solicitar ajuda para realização de trabalhos, o maior número de alunos afirma serem os colegas, depois os familiares, os amigos, os professores, ninguém, o bibliotecário e outros. Saliente-se o reduzidíssimo número daqueles que recorrem ao bibliotecário, sete casos, num total de 177.

A propósito da questão “Caso tenhas feito algum trabalho para a escola, na Biblioteca, o professor ensinou-te a...”, contendo cinco subpontos sobre aspetos específicos, apesar de as respostas serem, na maioria dos casos, afirmativas, o caso específico do ensino das citações revela uma maior percentagem de respostas negativas do que positivas (47% vs 43%). Pelo contrário, o ensino sobre a estruturação do trabalho escolar apresenta uma alta percentagem (86%), o que significa que os professores terão, provavelmente, investido bastante com os seus alunos neste ponto em especial.

Quanto ao conhecimento prévio de cinco questões acerca de Literacia da informação – observa-se, em duas delas, uma maioria muito significativa de respondentes que afirma não conhecer normas de referenciação bibliográfica (71%) e as normas APA (90%), sublinhando-se o facto de 8% não responder à segunda questão, provavelmente, por desconhecimento do que seja.

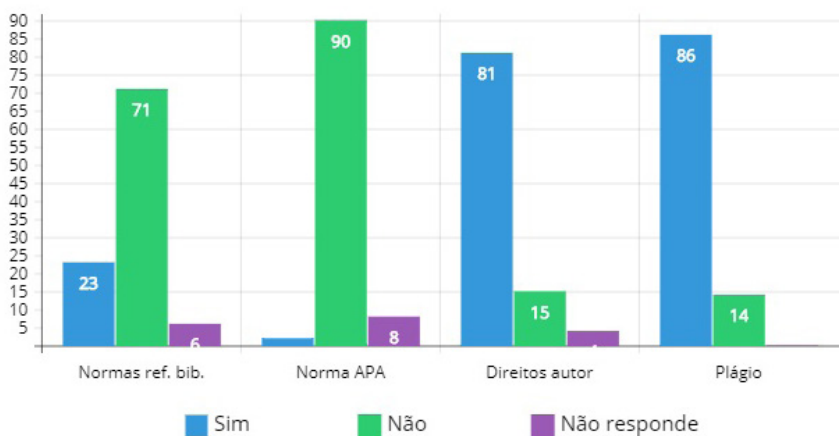


Gráfico 1 – Resultados percentuais sobre conhecimento prévio de questões acerca de Literacia da informação

Nas duas questões abertas em que se solicitava uma definição sobre direitos de autor e plágio, regista-se, para o primeiro caso, uma percentagem de 51% de respostas corretas, 29% de erradas e 20% dos alunos não responde. No que respeita ao plágio, 77% dos inquiridos definem-no corretamente, 8% erradamente e 15% não responde.

Finalmente, acerca da questão sobre a utilidade de aprender a estruturar corretamente trabalhos – investigar em boas fontes de informação, fazer citações, referências bibliográficas e bibliografias, 95% dos sujeitos reconhece utilidade, 4% não reconhece e 1% não responde. Solicitados a justificar, a percentagem dos que o fizeram é de 89% e 11% não o fizeram.

Em suma, alguns dos resultados deste questionário foram determinantes para confirmar a pertinência do Projeto e alinhar, da forma mais adequada, os conteúdos da formação.

Sem dúvida, concluímos que normas de referenciação bibliográfica deveriam ser abordadas, já que a maioria dos respondentes afirma desconhecê-las, tendo sido a APA a selecionada, por ser a adotada institucionalmente.

Também fundamental foi a introdução de um tópico sobre como fazer citações, atendendo a uma percentagem muito expressiva de 47% de alunos que diz não nunca terem sido ensinados previamente sobre o modo de o fazer, bem como introdução de informação sobre o direito de autores, já que cerca de metade dos alunos ou não sabem o que é ou não respondem à questão.

Enfim, igualmente ficou claro que as fontes de informação sobre as quais os alunos deveriam trabalhar não deveriam incluir só o suporte em papel, já que a internet é esmagadoramente a fonte de informação mais consultada. Por esse motivo, desafiamos os alunos a consultar um *ebook*, um livro e um artigo de uma revista em papel.

No que respeita à relação dos alunos com a biblioteca e o bibliotecário, apercebemo-nos que os hábitos de frequência da biblioteca dos alunos são reduzidos e apesar de uma maioria de afirmar que já tinha experienciado fazer trabalhos para alguma disciplina na biblioteca, é de registar, pela negativa, que mais de $\frac{1}{4}$ dos inquiridos nunca tinham experienciado apoio académico, por parte da biblioteca escolar, serviço que esta deveria oferecer, desenvolver e divulgar para todos.

Muito mais evidente e sintomática de uma inexistente ou reduzidíssima relação entre os alunos e os bibliotecários, no âmbito da realização de trabalhos, é a baixíssima percentagem de apenas 4% de alunos que recorrem ao bibliotecário para solicitar ajuda. Ora, tal situação pode significar desconhecimento desta função por parte dos alunos, desinteresse, ou um baixo investimento das bibliotecas escolares para serem mais próximas dos seus jovens utilizadores e darem visibilidade à sua ação formadora e de apoio.

Quanto à avaliação da ficha de trabalho, registam-se resultados bastante positivos (81% de notas positivas).

Analisando os resultados de cada questão, a única em que há mais resultados negativos que positivos é relativa à última – elaboração de uma bibliografia, com 52% de negativas, admitindo nós

que o tempo de resposta tenha sido insuficiente ou que o grau de dificuldade da questão fosse superior ao das restantes. As outras questões apresentam uma maioria de resultados positivos, sendo que aquela que regista melhores resultados respeita à elaboração de uma citação (97%), seguida da de uma referência bibliográfica de um livro impresso, de um *ebook* e finalmente de um artigo de uma revista impressa.

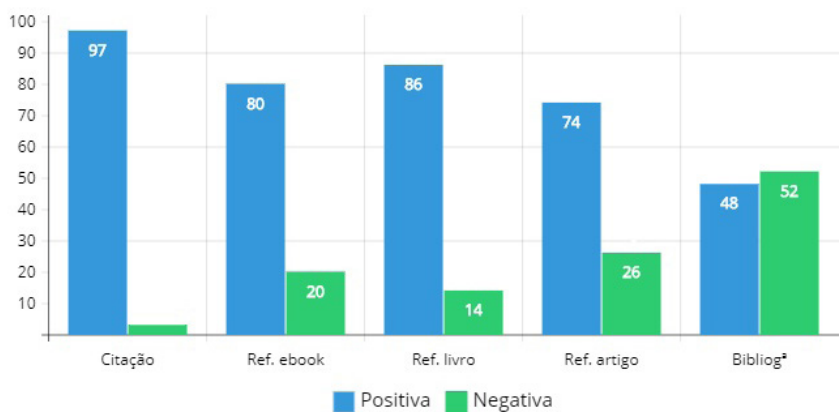


Gráfico 2 – Resultados percentuais da ficha de trabalho realizada pelas turmas de 10º ano

Outra técnica de recolha de dados que usámos, para além dos questionários, foi a entrevista à bibliotecária escolar, com a qual fomos sempre trocando impressões, num trabalho colaborativo fundamental para o êxito do Projeto. Após a implementação do mesmo, entendemos pertinente fechar a investigação com uma entrevista formal à bibliotecária que é detentora de uma pós-graduação na área da Ciência da informação e que está no terreno das bibliotecas escolares há 13 anos, justamente nesta Escola Secundária. Aqui damos destaque a algumas respostas relativas a questões que serão, seguramente, determinantes para uma compreensão mais global e realista do tema em estudo, bem como para confirmar dados fornecidos pelos estudantes.

Assim, para esta profissional, numa Escola Secundária, a obrigação de formar para a LI é do professor bibliotecário e dos professores. E quando interrogada se há alguma disciplina que aborde questões relacionadas com LI, responde que se trata de uma competência transversal ao currículo, referida nos programas, mas não estruturadamente ensinada em nenhuma disciplina. Refere, no entanto, a disciplina de TIC e a abordagem de questões relacionadas com a literacia dos Media.

Sobre a noção da importância que a LI tem para diferentes agentes educativos, tais como os alunos, professores e bibliotecários, em geral, e a Direção da Escola, com exceção dos bibliotecários, entende que, na prática, ela é reduzida.

Assim, os alunos não têm essa noção pois acham-se capazes de resolver os seus problemas informacionais autonomamente, ignorando a ética da informação. Quanto aos professores refere que eles se queixam, normalmente, da tendência dos alunos para o “copy paste”, reconhecendo a necessidade de formação mas não lhe dedicando, eles próprios, muito tempo. Já no seu entender, os professores bibliotecários têm noção da importância da LI, visto que a Rede de Bibliotecas Escolares faz da formação para as literacias um ponto-chave do seu programa e acrescenta que o modelo de avaliação de bibliotecas escolares contempla essa área. Finalmente, entende que, para a Direção da Escola, a LI não é prioritária, já que predomina a preocupação com o cumprimento dos programas, a pressão dos resultados e os exames.

Quando questionada sobre que grau de importância a bibliotecária da Escola atribui às questões de LI, refere que tal é refletido na elaboração de guiões, na organização de um blog com informação e em sessões de formação com os alunos. Acrescenta, no entanto, a ausência dum trabalho continuado, de acompanhamento e desenvolvimento dessa formação inicial.

Sobre a solicitação de ajuda à biblioteca para questões relacionadas com LI refere uma muito baixa percentagem de alunos que o fazem e explicita que as áreas em que pedem ajuda normalmente são as relativas às fontes de informação ou elaboração de referências bibliográficas.

Também muito baixa é a percentagem de professores que a procuram para tratarem de questões relacionadas com LI. Apesar de tudo, convidada a escolher e a ordenar várias opções dadas, da mais frequente para a menos frequente, a entrevistada revela que a solicitação de ajuda de professores que a procuram para questões relacionadas com a LI é sobretudo para ela ministrar formação aos alunos ou para projetos conjuntos.

Quanto à aplicação de ferramentas de avaliação, após as formações, a inquirida confirma que o faz, através de questionários de opinião.

Sobre este Projeto e questionada se, após as sessões ministradas aos alunos, notou alguma diferença, responde que não é fácil avaliar os outputs e que os alunos não são acompanhados com regularidade pelo professor bibliotecário. Quanto aos aspetos positivos do Projeto menciona a formação dada aos alunos e a contribuição para a tomada de consciência da escola relativamente à importância da LI.

Refere como dificuldades maiores para a implementação da formação para a LI convencer os colegas da sua necessidade e motivá-los para darem sequência ao projeto, aplicando aprendizagens iniciais em trabalhos.

Finalmente, convidada a apresentar que ideias gostaria de propor para melhorar a formação para a LI sugere que a escola assumisse que esta é essencial para todos os alunos e que promovesse um projeto de formação a integrar os Projetos de Trabalho das Turmas.

CONCLUSÃO

Conclui-se que o projeto "Na Onda da boa in/formação", teve um bom acolhimento institucional, contando com o apoio da Direção da Escola, com a anuência do Conselho Pedagógico e com o trabalho colaborativo da professora bibliotecária e docentes de Filosofia. De acordo com o comportamento e feedback dos alunos, nos momentos de formação, e tendo em conta os resultados alcançados, pensamos que esta foi do seu agrado e que foi útil. Também os parceiros do Projeto e alguns professores com quem fomos falando deram boa nota do mesmo.

Graças à mobilização e colaboração de todos os intervenientes envolvidos, ativos e sensibilizados para a importância da LI e para a sua aplicação no contexto académico, foi possível que a biblioteca viabilizasse um motivador programa de formação para a LI, tornando-se, assim, mais próxima dos seus utilizadores mais útil e visível junto da comunidade escolar.

Refere-se como dificuldade inicial a escolha do público-alvo já que, desde o início, através do diálogo com os parceiros do Projeto, concluímos que, para melhor assegurar um trabalho colaborativo com os docentes, seria conveniente que os alunos em causa não se encontrassem a frequentar um ano de exame. Também no decurso do processo, confirmamos a falta de tempo e a pressão a que estão sujeitos professores e alunos, confinados ao cumprimento dos programas e à obtenção de bons resultados. E assim, por motivos conjunturais do sistema de ensino, ironicamente pouco favoráveis a uma abordagem integrada e transversal da LI no currículo, não foi possível concretizar outras ideias, com vista a um desenvolvimento mais consolidado de competências de literacia e de multiliteracias destes jovens.

Apesar de todas as dificuldades, os bons resultados da avaliação de conhecimentos de LI, confirmam que a formação formal é

o “espaço” que as bibliotecas devem continuar a conquistar. Mas porque a Educação deve ser para todos e porque os ritmos de aprendizagem são diferentes, há que pensar nos que ainda não alcançaram resultados positivos. Por isso, há que conquistar mais “tempo” para esses e todos os outros que devem desenvolver e consolidar, ao longo do percurso escolar, as suas competências, através de uma ação formadora continuada, colaborativa e formalmente visível nos currículos. E tal passará por rever políticas educativas que invistam mais na LI e que deixem de ser ambíguas em relação a quem compete formar e de que modos.

Em suma, pensamos ter conseguido trabalhar em dois eixos importantes – o da formação e o da visibilidade da biblioteca, através da adoção de estratégias de marketing. Estas, como sabido, devem fazer passar a imagem dos profissionais que nela trabalham – bibliotecários proativos, dotados de todas as competências que querem desenvolver com os seus públicos, garantindo um serviço de informação de excelência, atraindo mais leitores e fidelizando os existentes, na onda de uma boa in/formação.

Referências

- A. M. Silva; V. F. Marcial; F. Martins (Eds.). (2016). *A literacia da informação em Portugal: Um diagnóstico, um modelo e uma reflexão prospetiva (2007-2010)*. [PDF]. Disponível em https://sigarra.up.pt/flup/pt/pub_geral.pub_view?pi_pub_base_id=160931
- Bawden, D. (2001). Information and digital literacies; a review of concepts. *Journal of Documentation*, 57 (2), 218-259. Disponível em <https://arizona.openrepository.com/bitstream/handle/10150/105803/bawden.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Braga, I. (2014). *A Literacia da Informação no Ensino Politécnico: competências e práticas numa Escola Superior*. (Tese de Doutoramento, Universidade do Porto). Disponível em <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/76099>
- Chartered Institute of Library and Information Professional (2018). Definition of Information Literacy. Disponível em <https://archive.cilip.org.uk/sites/default/files/media/document/2018-04/ildefinitioncilip2018.pdf> 2018
- Conselho Nacional de Educação (2016). *Resultados PISA 2015*. Disponível em <http://www.cnedu.pt/noticias/internacional/1179-resultados-pisa-2015>

- Cope, B.; Kalantzis, M. (2009). "Multiliteracies": New Literacies, New Learning. *Pedagogies: An International Journal*, 4 (3), 164-195. Disponível em file:///C:/Users/user/Downloads/pedagogiesm-litsarticle.pdf
- Dudziak, E. (2001). *A information iteracy e o papel educacional das bibliotecas* (Dissertação de Mestrado, Universidade de São Paulo). Disponível em <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27143/tde-30112004-151029/pt-br.php>
- Dudziak, E. (2005). Competência em informação: melhores práticas educacionais voltadas para a information literacy. In Congresso Brasileiro de Biblioteconomia, Documentação e Ciência da Informação. Disponível em http://eprints.rclis.org/6876/1/166_DUDZIAK_CBBD_2005b.pdf
- Ministério da Educação (Ed.). (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Disponível em https://dge.mec.pt/sites/default/files/Noticias_Imagens/perfil_do_aluno.pdf
- OCDE. (2018). *PISA 2015: Results in Focus*. Disponível em <https://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus.pdf>
- Partnership for 21st Century. (2016). *Learning P21's Framework for 21st Century Learning*. Disponível em http://www.p21.org/storage/documents/docs/P21_framework_0816.pdf
- Rede de Bibliotecas Escolares (Eds.). (2017). *Aprender com a biblioteca escolar. Referencial de aprendizagens associadas ao trabalho das bibliotecas escolares na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário*. [PDF]. Disponível em http://www.rbe.min-edu.pt/np4/file/1906/referencial_2017.pdf
- Saunders, L. (2012). Faculty perspectives on information literacy as a student learning outcome. *The Journal of Academic Librarianship*, 38 (4), 226-236. Disponível em <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0099133312000882>
- Swiatkiewicz, O. (2014). Competências transversais, técnicas ou morais: um estudo exploratório sobre as competências dos trabalhadores que as organizações em Portugal mais valorizam. *Cad. EBAP.EBR*, 12 (3), 663-687. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/cebape/v12n3/v12n3a08.pdf>
- Tripp, D. (2005). Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. *Educação e Pesquisa*, 31 (3), 443-466. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a09v31n3.pdf>

**LITERACIA DA INFORMAÇÃO:
PRÁTICAS DE PESQUISA NA BIBLIOTECA ESCOLAR
INFORMATION LITERACY:
SEARCH PRACTICES IN SCHOOL LIBRARY**

Rita Cordeiro

fc.rita@gmail.com

Ministério da Educação

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4820-3184>

Patrícia de Almeida

mebpatricia@gmail.com

Ministério da Educação / Universidade de Coimbra

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7449-8425>

Resumo: A Literacia da Informação (LI) é tida por importantes organismos internacionais como uma competência básica do cidadão para evoluir em igualdade de condições na sociedade da informação e do conhecimento, sendo nuclear para a integração social e o sucesso pessoal e profissional. Neste sentido, importa desenvolver cedo competências de LI e em ambiente educativo, nomeadamente nas Bibliotecas Escolares. Neste quadro, surge um estudo de caso. Pretende-se verificar as práticas de LI em momento de pesquisa na *internet* de alunos do ensino básico. Os resultados mostram algumas práticas corretas e eficazes no acesso, na análise, na avaliação e no uso da informação. No entanto, as percentagens obtidas estão longe de valores percentuais totais e registam-se problemas no sentido crítico e ético do tratamento da informação. Conclui-se que o trabalho desenvolvido está a dar resultados positivos para uma maioria, porém sobressai a necessidade de um reforço e de um trabalho contínuo na área da LI.

Palavras-Chave: Literacia da informação; Biblioteca Escolar; Professor Bibliotecário; Tecnologias digitais; Sociedade da Informação e do Conhecimento.

Abstract: The Information Literacy (IL) is considered by important international organizations a basic competence of the citizen to evolve in equal conditions in the society of information and knowledge and essential for social integration and for personal and professional success. Therefore, it is important to develop IL competencies early and in a school environment, especially in its libraries. In this context, a case study is carried out. The aim is to verify the IL practices of school students, in research moments on the Internet. The results show some correct and effective practices in access, analysis, evaluation, and use of information. However, the percentages obtained are far from total values and there are problems in the critical and ethical sense of information processing. It is concluded that the work carried out so far is giving positive results for most students but stands out that is necessary a reinforcement and a continuous work in the IL area.

Keywords: Information Literacy; School Library; School Librarian; Digital technologies; Information and Knowledge Society.

1. INTRODUÇÃO

No mundo contemporâneo, a produção e o consumo de informação são uma constante em todos os domínios da atividade humana, nomeadamente através das tecnologias digitais. No entanto, é crucial saber gerir a relação com a informação, isto é, saber seleccioná-la e interpretá-la para que esta possa, efetivamente, responder às necessidades da sociedade e transformar-se em conhecimento.

A Missão para a Sociedade da Informação – MSI (1997) entende a Sociedade da Informação como um modo de desenvolvimento social

e económico, que leva à transmissão de conhecimento e à satisfação das necessidades dos cidadãos e das empresas, tendo um papel central na criação de riqueza, nas práticas económicas e culturais e na melhoria da qualidade de vida. Neste sentido, em 2005, na Cimeira Mundial para a Sociedade da Informação, foi declarada a intenção de se construir uma sociedade orientada para o desenvolvimento onde todos possam consultar, utilizar, partilhar, criar informação e conhecimento. Isto tem como intuito promover o desenvolvimento sustentável dos povos e contribuir para a melhoria da sua qualidade de vida, uma vez que a posse da informação confere conhecimento e poder ao seu detentor. Desde então, anualmente, as cimeiras realizadas neste âmbito pretendem fomentar a implementação das linhas de ação para o desenvolvimento sustentável, levando em conta a evolução das Sociedades da Informação e do Conhecimento (World Summit on the Information Society, 2018).

Com a evolução das tecnologias digitais e a emergência de uma nova geração de cidadãos nascidos na “era digital”, destacam-se conceitos como *sociedade da informação* e *sociedade do conhecimento*. O domínio virtual tem características próprias, para as quais são necessárias novas competências, adaptadas ao novo paradigma digital. Desta forma, é necessário um investimento apropriado e eficaz em diversas competências e ao longo da vida: desde a primeira infância, durante a escolaridade obrigatória e no decurso da vida profissional (Singh, Grizzle, Yee, & Culver, 2015; Galley, 2017; Khongtim & Naga, 2017). Assim, impõe-se a necessidade da implementação de políticas e consequentes práticas a todos os níveis, que estimulem o desenvolvimento das designadas *competências literácicas*, aquelas que permitem o correto e eficaz acesso e uso da informação.

O termo *literacia* (“literacy” em inglês; “lettrisme” em francês; “letramento” em português do Brasil) começou a generalizar-se em meados dos anos oitenta do século passado, quando o termo *alfabetização* deixou de ser suficientemente integrador das compe-

tências envolvidas (Vanhulle, 2001). De acordo com a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico – OECD (2000), a literacia é a capacidade para compreender e utilizar a informação nas atividades da vida quotidiana, para atingir objetivos pessoais e desenvolver conhecimento. Também nesta senda, o Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação – GEPE (2009) apresenta a literacia como a capacidade de utilizar informações para resolver problemas, com repercussões a nível económico e social, em escolas, empresas e comunidades. Nos dias de hoje, estes pareceres continuam a mostrar-se bem atuais.

Ao longo dos anos, foi-se verificando que mesmo os indivíduos escolarizados/alfabetizados apresentavam dificuldades na relação com a informação, no que foi sendo designado por *Literacia da Informação* (LI), *literacia informacional*, *infoliteracia* ou ainda *info-alfabetização* (MSI, 1997). Assim, a LI tem ganhado destaque a nível político e educacional, nomeadamente através do trabalho da United Nations Educational Scientific and Cultural Organization – UNESCO. Esta organização reconhece que as competências em literacia como promotoras da paz, do respeito e da partilha num mundo global e declara a necessidade de um enquadramento internacional de aferição da LI (UNESCO, 2009).

Khan (Catts & Lau, 2008) relembra que foi conferido à LI o estatuto de direito humano básico no mundo digital, pois possibilita aos indivíduos avaliar, usar e criar informação eficazmente, em todas as circunstâncias da vida, para atingir os seus objetivos pessoais, sociais, ocupacionais e educacionais. Mais especificamente, isto traduz-se na capacidade de: reconhecer necessidades de informação; localizar e avaliar a qualidade da informação; armazenar e recuperar a informação; utilizar a informação de modo eficaz e ético; aplicar a informação na criação e comunicação do conhecimento. Vários organismos internacionais (OECD, UNESCO, American Library Association – ALA, American Association of School Librarians

– AASL, Association of College and Research Libraries – ACRL) reconhecem a LI como uma competência básica do ser humano para viver no mundo atual e divulgam quadros de referência e normas para um uso informado e competente da informação. Ultimamente e em resposta à crescente utilização de novas tecnologias digitais, no âmbito da LI, destacam-se os aspectos que se prendem com o pensamento crítico e com as competências de comunicação. Surge, por isso, a Literacia da Informação e dos Media, isto é, a combinação de conhecimento, atitudes, capacidades e práticas necessárias para aceder, analisar, avaliar, usar, produzir e comunicar informação e conhecimento, de forma criativa, legal e ética.

Como já referido, o desenvolvimento das literacias deve ser uma constante ao longo da vida e é fundamental que se inicie o mais cedo possível, nomeadamente em contexto escolar, ideia muito assente na literatura desta área (International Federation of Library Associations, 2012; Chen & Larsen, 2014; Lopes, Quintas, Amaral, & Reis, 2015; Spudeit, Freitas, Souza, Romeiro, & Rosa, 2017). O sistema educativo desempenha um papel essencial no processo de formação de cidadãos na sociedade da informação e do conhecimento, pelo que deverá ser um dos principais focos de atenção por parte do poder político. Como afirma Delors (2001), a Sociedade da Informação traz um duplo desafio para a democracia e para a educação, sendo que é ao sistema educativo que cabe fornecer meios para lidar com a proliferação de informação e desenvolver o espírito crítico.

Esta preocupação é sentida a nível global, verificando-se a divulgação de programas e modelos, que poderão ser adaptados à realidade de cada instituição (Grassian, 2017). Estes são criados a partir dos padrões e das normas emanadas de diversos organismos internacionais, alguns já citados, e servem de instrumentos orientadores para o desenvolvimento de atividades e de projetos promotores de competências de LI (Lau, 2006). Isto deverá acontecer num processo evolutivo, tanto em termos das capacidades requeridas em cada

nível/etapa, como da utilização dos elementos de forma integrada. Aqui, o processo passa a ser tão ou mais importante que o produto final da aprendizagem, como claramente defendem alguns estudos (Vitorino & Piantola, 2011; Bruce, Demasson, Hughes, Lupton, Abdi, Maybee, Somerville, & Mirijamdotter, 2017)

Habitualmente, em contexto educativo, a LI é uma área integrada transversalmente na oferta formativa das escolas, com intervenção de múltiplos agentes (Loertscher, 2000). Porém, se os professores e os saberes disciplinares mostram uma intervenção importante nesta área, o bibliotecário e a Biblioteca Escolar revelam-se cruciais na orientação dos alunos em atividades de pesquisa, seleção, tratamento e comunicação da informação, com a implementação de modelos no âmbito da LI. Em Portugal, o modelo “The Big6” (Eisenberg & Berkowitz, 1998) será, provavelmente, o mais conhecido, dada a sua facilidade de aplicação e adaptabilidade a diferentes níveis de ensino.

Neste sentido, a colaboração entre professores e bibliotecários escolares torna-se imprescindível, trazendo muitas vantagens aos alunos e ao sistema educativo. São diversos os estudos que apontam a importância das atividades promovidas em contexto de aula e que exigem dos alunos as competências de informação adquiridas na Biblioteca Escolar (Kuhlthau, 2006), bem como os que demonstram que o desempenho académico melhora quando todos os docentes cooperam na planificação de unidades curriculares, na definição de estratégias, na identificação de recursos e na aferição de fontes de informação (Moreira, 2010; Montiel-Overall & Hernández, 2012; Todd, 2012; Novo, 2015; Paixão, 2018).

Desde o seu início que a Rede de Bibliotecas Escolares – RBE de Portugal incentivou os Professores Bibliotecários a desenvolver nos alunos competências e hábitos de trabalho baseados na consulta, tratamento e produção de informação, especificamente selecionar, analisar, criticar e utilizar documentos, com fiabilidade, rapidez e em diferentes suportes. Assim, em contexto português, o Professor

Bibliotecário assume-se como um parceiro especialista em informação e desempenha um papel muito relevante na formação dos alunos em LI: facultando-lhes o conhecimento dos recursos disponíveis, de como procurar e selecionar a informação; mostrando a necessidade de avaliar resultados; promovendo a responsabilidade do uso ético da informação; e desenvolvendo competências de comunicação e partilha do conhecimento.

Desta forma, ao longo dos últimos 20 anos, as Bibliotecas Escolares têm-se constituído como áreas privilegiadas no desenvolvimento da LI, para dar uma resposta aos atuais desafios, decorrentes de um novo paradigma digital e da alteração na forma como se lida com a informação, como se adquire e produz conhecimento (RBE, 2013). Neste sentido, as Bibliotecas Escolares devem adaptar os modos de intervenção às mudanças sociais e ajustar-se às exigências da nova cultura de informação, promovendo um eficaz processo de pesquisa e de tratamento da informação, que permita ao aluno resolver problemas e produzir conhecimento com autonomia (Elias-Lomba, 2015; Shyh-Mee, Kiran, & Diljit, 2016; Pietikäinen, Kortelainen & Siklander, 2017).

Neste enquadramento, justificam-se os estudos que tentem compreender o momento atual das competências em LI e a realidade das Bibliotecas Escolares, como o que agora se apresenta. Tem-se como objetivo específico verificar as práticas de LI em momento de pesquisa na *internet*, de alunos do ensino básico, em contexto de Biblioteca Escolar.

2. METODOLOGIA

Para dar cumprimento a este objetivo, efetuou-se um estudo de caso de âmbito qualitativo, com recurso a dados quantitativos provenientes de um questionário de administração direta. Para aplicação

deste questionário, selecionou-se uma escola do ensino básico com 2.º e 3.º ciclos, uma vez que estes alunos já demonstram hábitos de pesquisa de informação, todavia está-se ainda em tempo de se efetuarem correções de eventuais práticas menos recomendáveis. A escola situa-se na região do Grande Porto e foi selecionada por conveniência, dada a autorização da direção do estabelecimento de ensino para o estudo e o fácil acesso à Biblioteca Escolar. Acresce ainda o facto de, nesta instituição de ensino, haver já um trabalho de promoção do desenvolvimento de competências em LI, articulando-se o trabalho do bibliotecário com os professores das áreas disciplinares, utilizando o modelo “The Big6”, já referido anteriormente.

Do universo de todos os alunos da escola, foram selecionados como amostra todos aqueles que, no período de 1 a 15 de março de 2018 se dirigiram à Biblioteca Escolar para efetuar pesquisa de informação, com recurso aos computadores e *internet*. Este intervalo temporal corresponde ao final do 2.º período letivo, momento em que alguns docentes solicitam trabalhos de pesquisa para avaliação complementar dos discentes. Após a sua pesquisa, foi, então, solicitada aos alunos a resposta ao questionário, de forma completamente voluntária e anónima.

O questionário, elaborado e aplicado com recurso às ferramentas do Google Docs (<https://goo.gl/forms/QqdKk6T9UfxAdTcp1>), é composto por oito questões de resposta fechada sobre: a maneira como são selecionadas as fontes de informação; o modo como a informação é consultada, selecionada e registada; o respeito pela autoria da informação; a autonomia no processo de pesquisa. Optou-se por uma linguagem simples e direta, com recurso ao tratamento na 2.ª pessoa do singular, bem como pela utilização do termo inglês “site” e não do português “sítio”, por ser aquele o utilizado pelos alunos. Desta forma, tentou prever-se quaisquer obstáculos no entendimento das questões.

Os resultados deste questionário foram quantificados em valores percentuais e apresentados em gráfico, para uma melhor leitura qualitativa dos dados e interpretação probabilística dos mesmos.

3. RESULTADOS

Ao questionário responderam 67 alunos, com distribuição praticamente equitativa por ano de escolaridade (Fig. 1). Considera-se que o número de respondentes é suficiente para o cumprimento do objetivo, salientando-se o facto de estar representada a totalidade dos níveis de ensino da referida escola. Todas as respostas foram consideradas válidas.

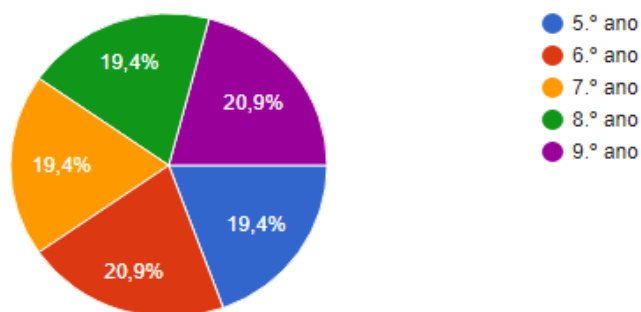


Fig. 1 – Resultados para “Ano de escolaridade”

Relativamente à primeira questão (Fig. 2), verificou-se que a maioria dos alunos respondentes (65,7%) procedeu à consulta de “sites” previamente definidos. Constata-se que existe uma orientação antecipada para a pesquisa, provavelmente por sugestão da biblioteca ou instrução e planificação dos professores das áreas disciplinares, como referido na literatura desta área, o que pode ser entendido como algo bastante positivo. No entanto, regista-se como significativo que uma percentagem considerável de alunos respondentes (34,3%) se sirva dos resultados dos motores de pesquisa.

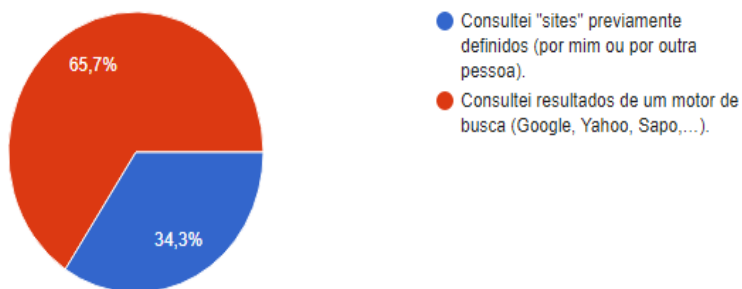


Fig. 2 – Resultados para “Fizeste uma pesquisa nos computadores da Biblioteca Escolar. O que consultaste?”

Na segunda questão colocada (Fig. 3), as respostas recaíram maioritariamente sobre a segunda e a terceira opções: 55,2% dos respondentes consultaram alguns “sites” por eles seleccionados, enquanto que 40,3% consultaram os primeiros “sites” sugeridos. Regista-se também que uma pequena percentagem (3%) se compraz com o primeiro “site” sugerido, não mostrando interesse em comparar a informação de diferentes fontes. Por outro lado, uma percentagem residual (1,5%) de alunos respondentes consultou todos os “sites” sugeridos na primeira página de resultados, o que pode ser entendido como um interesse empenhado em verificar factos, porém sugere alguma ausência de sentido crítico no critério de consulta, no que toca à fiabilidade das fontes de informação.

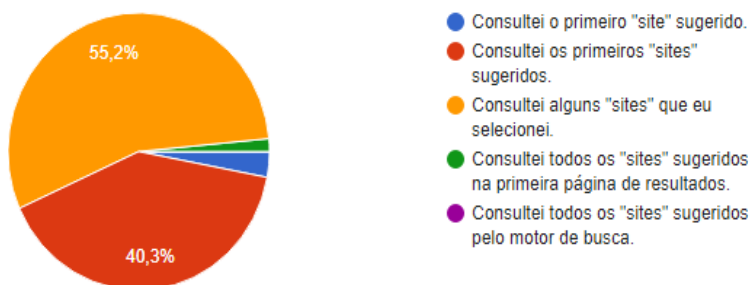


Fig. 3 – Resultados para “Se utilizaste os motores de busca e obtiveste vários resultados, o que consultaste?”

Da análise aos resultados da terceira questão (Fig. 4), nota-se que a maior parte dos alunos respondentes (58,2%) consultou entre três e cinco “sites”. Os restantes consultaram entre cinco e dez “sites” (22,4%), até três “sites” (19,4%) e nenhum consultou mais de 10 “sites”. Regista-se que a maioria dos respondentes já mostra uma preocupação saudável na busca informativa em mais do que 3 fontes, o que lhes permitirá efetuar a desejada triangulação da informação e aferir a sua credibilidade. Em sentido oposto vão as respostas daqueles que consultaram até 3 “sites”.

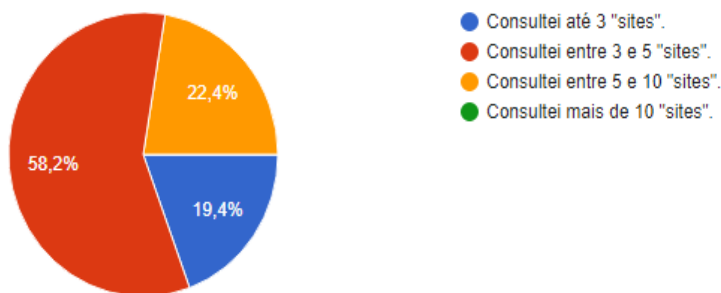


Fig. 4 – Resultados para “Quantos sites consultaste?”

Questionados sobre a forma de seleção dos “sites” que utilizaram no trabalho (Fig. 5), a maioria dos alunos respondentes (58,2%) privilegia o conteúdo. Em menor valor percentual, regista-se que os alunos respondentes atentam também à origem/autoria da informação e que criam hábitos na consulta de fontes de informação. Presume-se que se regressam à mesma fonte de informação é porque a consideram credível ou porque dela já obtiveram bons resultados anteriormente. Estas práticas parecem ser eficazes na obtenção de dados confiáveis, no entanto é preocupante que uma percentagem considerável de respondentes (10,4%) afirme selecionar as fontes de informação pela ordem de apresentação no motor de busca. Esta prática não demonstra capacidade de análise crítica e de avaliação

da informação, nem o conhecimento do que determina a ordenação dos resultados nos motores de busca.

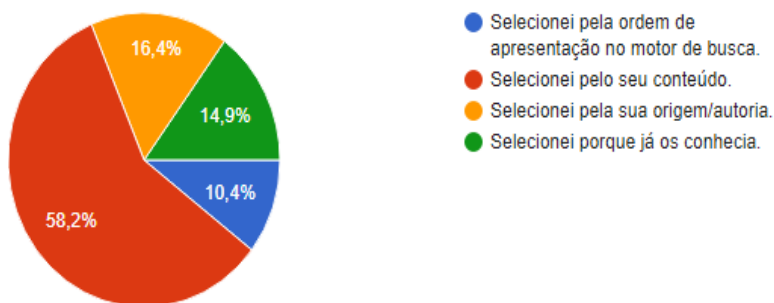


Fig. 5 – Resultados para “Como seleccionaste os ”sites” que utilizaste no teu trabalho?”

Na questão 5 (Fig. 6), verifica-se que: 58,2% dos respondentes assinalaram a opção entre 3 e 5 “sites”; 32,8% indicaram ter utilizado até três; 9% apontaram entre 5 e 5 “sites”; e ninguém respondeu mais de 10. No geral, os alunos respondentes mostram uma preocupação saudável em utilizar informação de diferentes fontes. Uma minoria ultrapassa os cinco “sites” e ninguém utilize mais de 10. Este facto poderá estar relacionado com as especificidades dos trabalhos de pesquisa solicitados pelos professores das áreas disciplinares e com o facto de este estudo se realizar em contexto de educação básica.

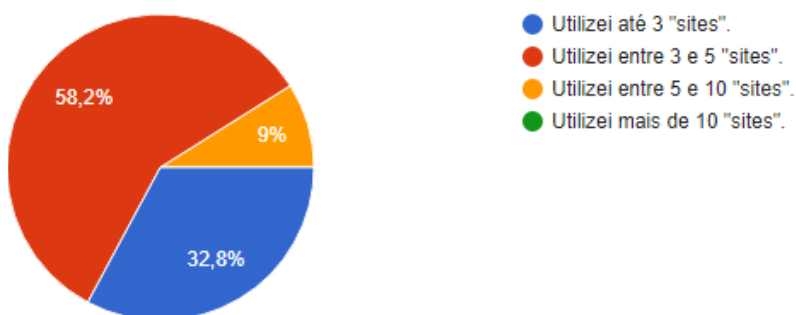


Fig. 6 – Resultados para “Quantos ”sites” utilizaste no teu trabalho?”

Relativamente à questão seguinte (Fig. 7), 52,2% dos alunos respondentes indicaram ter feito resumos do que leram; 28,4% tiraram notas escritas; 13,4% fizeram esquemas; e 6% selecionaram excertos com a função “copiar/colar”. Aqui, regista-se que uma grande maioria dos respondentes indicia boas práticas de apropriação da informação (resumos, notas e esquemas), transformando-a em conhecimento, em função das suas necessidades, como é apontado e desejado na literatura desta área. Porém, subsiste ainda uma percentagem (6%) que recorre ao *cortar/colar*, revelando ausência de sentido crítico e de ética face à utilização da informação.

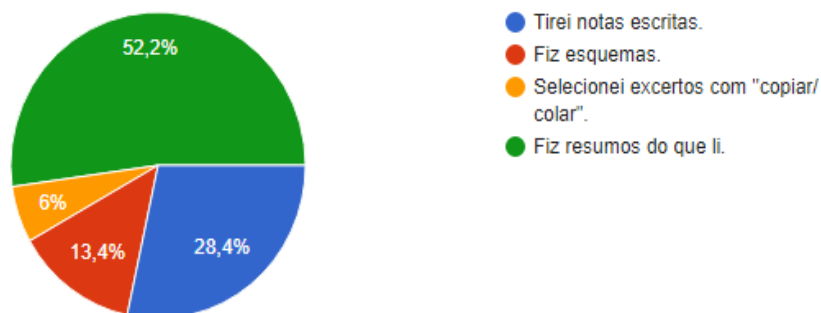


Fig. 7 – Resultados para “Quando registaste a informação para o teu trabalho, que estratégias utilizaste?”

Na questão 7 (Fig. 8), deteta-se que uma percentagem elevada de alunos respondentes utiliza normas que aprendeu (53,7%) ou as funcionalidades do documento de texto (26,9%). Acredita-se que estes números sejam o resultado do trabalho efetuado na Biblioteca Escolar em causa, onde existem orientações claras para a elaboração das referências bibliográficas de forma normalizada. Ainda assim, 10,4% dos respondentes não registam as referências bibliográficas e 9% referem o registo da referência como lhes pareceu melhor, o que revela ausência de princípios éticos na utilização da informação e talvez o desconhecimento da existência de normas, respetivamente.

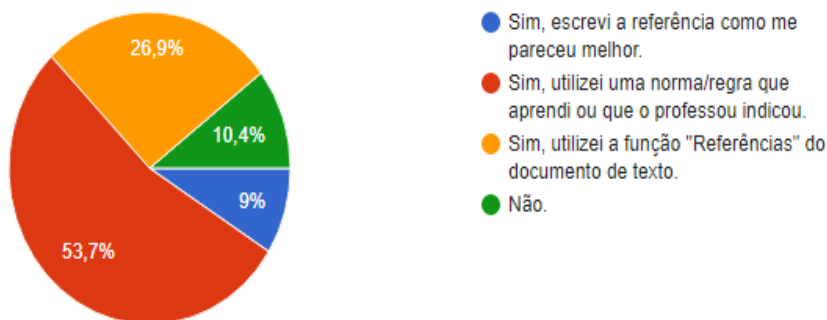


Fig. 8 – Resultados para “Registaste as referências bibliográficas da informação para o teu trabalho?”

Por último, a oitava questão (Fig. 9) revela que 47,8% dos alunos respondentes se mostram autónomos na realização das pesquisas nos computadores da Biblioteca Escolar. Dos restantes, 9% pediram ajuda a um professor, 11,9% pediram ajuda a um colega e 31,3% pediram ajuda ao professor bibliotecário. A maioria percentual dos alunos respondentes não mostra autonomia, embora tal dado numérico não signifique uma má prática. Em situação escolar, será normal e até expectável que tal aconteça, uma vez que se trata de um contexto de aprendizagem. Assim, considera-se saudável a prática de solicitar ajuda, principalmente a um professor ou ao bibliotecário. Salienta-se que este último é percentualmente bastante destacado, o que reforça a sua imagem de figura de referência na área da LI, como sugere a literatura, e mostra a confiança nele depositada pelos respondentes. Em sentido contrário, a autonomia dos alunos na pesquisa de informação poderá também justificar-se ou relacionar-se com os pontos problemáticos detetados nas questões anteriores.

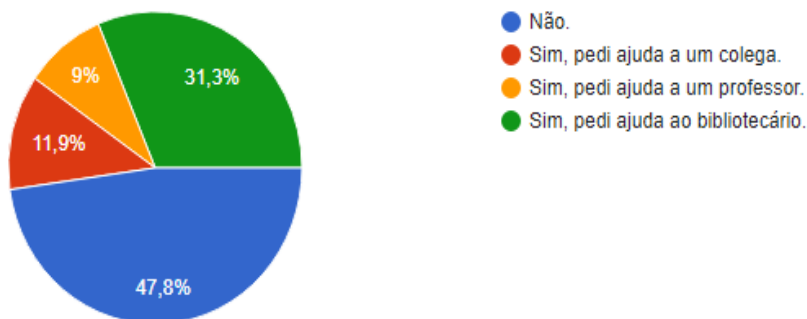


Fig. 9 – Resultados para “Pediste ajuda para efetuar a tua pesquisa nos computadores da Biblioteca?”

Os resultados deste questionário mostram que, de forma probabilística, uma maioria dos alunos já mostra algumas práticas corretas e eficazes no âmbito da LI, em concreto na preparação da pesquisa em “sites” previamente definidos. Muito provavelmente, isto estará relacionado com o trabalho desenvolvido na Biblioteca Escolar/escola em causa, no decorrer dos últimos anos. A maioria também mostra uma preocupação saudável com as fontes de informação, em quantidade e em qualidade, bem como com a utilização dessa informação na produção de conhecimento e com a referenciação das fontes utilizadas. No entanto, essa maioria está muito longe da totalidade almejada, antes mais próxima da metade percentual.

Em sentido oposto, os resultados deste questionário vêm confirmar que ainda se verificam práticas que denunciam ausência de sentido crítico e de ética no acesso, na análise, na avaliação e no uso da informação. Salientam-se como mais graves as práticas de: consulta em poucas fontes de informação; consulta de apenas as primeiras sugeridas por um motor de busca; utilização da função *copiar/colar*; não referenciação das fontes de informação consultadas e o não cumprimento de normas bibliográficas. Face aos resultados apresentados, determina-se a necessidade de trabalhar especificamente: a orientação dos alunos para a seleção das fontes pela fiabilidade

da informação; a apropriação de estratégias que permitam registar a informação, transformando-a em conhecimento; e o registo das referências bibliográficas.

Desta forma, os dados provenientes deste questionário permitem, por um lado, avaliar o trabalho de desenvolvimento da LI já efetuado neste estabelecimento de ensino, com a valorização do papel das Bibliotecas Escolares e dos Professores Bibliotecários, como referido na literatura da área. Por outro, os dados mostram que a combinação de conhecimentos, atitudes, práticas para aceder, analisar, avaliar e usar a informação está aquém do desejável para uma sociedade da informação e do conhecimento e do determinado pelas políticas e pelos modelos internacionais de LI.

CONCLUSÃO

A LI é reconhecida por importantes organismos internacionais como uma competência básica do ser humano, para evoluir com igualdade de condições, numa desejável sociedade da informação e do conhecimento. Neste sentido, importa desenvolver as competências em LI o mais cedo possível e em ambiente educativo institucional, nomeadamente nas Bibliotecas Escolares.

Assim, este estudo surge da necessidade de compreender a realidade portuguesa e tem como objetivo verificar as práticas de LI em momento de pesquisa na *internet*, dos alunos de uma escola do ensino básico. Os resultados permitem concluir que, de forma probabilística, os alunos mostram algumas práticas corretas e eficazes no acesso, na análise, na avaliação e no uso da informação. No entanto, as percentagens obtidas obrigam a um reforço e a um trabalho contínuo neste domínio, uma vez que se está longe de valores percentuais totais e que ainda se registam problemas no sentido crítico e ético do tratamento da informação pelos alunos.

Conclui-se que, em linha com o referido na literatura da área, já existe algum caminho feito no domínio da LI em contexto escolar e que a imagem da Biblioteca Escolar e do Professor Bibliotecário saem reforçadas. Por outro lado, ainda se registam pontos problemáticos e, para se atingir o determinado pelas políticas internacionais, conclui-se que mais deve ser feito no âmbito da LI em contexto escolar e que, por isso, esta área carece do investimento de todos os envolvidos no sistema educativo.

Esta pesquisa apresenta limitações por se tratar de uma amostra local e probabilística e por não haver possibilidade de se estabelecer comparação com outros anos letivos ou com outras escolas. Para que se possa abranger outras realidades e futuras comparações, propõe-se a aplicação deste questionário noutras Bibliotecas Escolares, um trabalho já em curso pelas autoras desta investigação. Ainda assim, considera-se que a investigação tem o mérito de apontar pontos problemáticos específicos, conseqüentemente áreas de trabalho a incluir nas planificações dos próximos anos letivos, e de, juntamente com estudos congêneres, situar a realidade escolar portuguesa no âmbito da LI, em contexto escolar.

Referências

- Bruce, C. *et al.* (2017). Information literacy and informed learning: Conceptual innovations for IL research and practice futures. *The Journal of Information Literacy*, 11(1), 4-22. Acesso em <https://ojs.lboro.ac.uk/JIL/article/view/PRA-V11-I1-1>
- Catts, R.; Lau, J. (2008). *Towards Information Literacy Indicators*. Acesso em <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001587/158723e.pdf>
- Chen, C.; Larsen, R. (Eds.)(2014). *Library and Information Sciences: Trends and Research*. Berlin Heidelberg: Springer-Verlag.
- Delors, J. (2001). *Educação um Tesouro a Descobrir – Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Porto: Edições ASA.
- Eisenberg, M.; Berkowitz, B. (1998). *The Big6*. Acesso em <http://www.big6.com>
- Elias-Lomba, S. (2015). Programa Educativo de Literacia Informacional e Mediática. *Literacia, media e cidadania – Livro de atas do 3.º congresso* (pp. 492-504). Lisboa: Gabinete para os Meios de Comunicação Social.

- Galley, K. (2017). *The contribution of England's primary school libraries to the development of students' information literacy*. Tese de doutoramento, Loughborough University, Reino Unido. Acesso em <https://dspace.lboro.ac.uk/dspace-jspui/handle/2134/24038>
- Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação. (2009). *A Dimensão Económica da Literacia em Portugal: Uma Análise*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Grassian, E. (2017). Teaching and Learning Alternatives: A Global Overview. In Grassian, E.; LeMir, S. (Eds.) *Information literacy and instruction*, 56(4), 232-239. Acesso em <https://www.journals.ala.org/index.php/rusq/article/viewFile/6350/8448>
- International Federation of Library Associations. (2012). *The Moscow Declaration on Media and Information Literacy*. Acesso em <http://www.ifla.org/files/assets/information-literacy/publications/moscow-declaration-on-mil-en.pdf>
- Khongtim, J.; Naga, M. (2017). A survey on the Information Literacy Skills of School Students. *International Journal of Library and Information Studies*, 7(3), 152-160. Acesso em http://ijlis.org/img/2017_Vol_7_Issue_3/152-160.pdf
- Kuhlthau, C. (2006). *Como usar a biblioteca na escola: um programa de atividades para o ensino fundamental*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Lau, J. (2006). *IFLA Guidelines on Information Literacy for Lifelong Learning*. Acesso em <http://archive.ifla.org/VII/s42/pub/IL-Guidelines2006.pdf>
- Loertscher, D. (2000). *Taxonomies of the School Library Media Program*. USA: Research & Publishing.
- Lopes, P. *et al.* (2015). Jovens, novos media e tecnologia: resultados do estudo Direitos digitais: uma password para o futuro. In *Literacia, media e cidadania. Livro de atas do 3.º congresso* (pp. 399-407). Lisboa: Gabinete para os Meios de Comunicação Social.
- Missão para a Sociedade da Informação. (1997). *Livro Verde para a Sociedade da Informação em Portugal*. Lisboa: Ministério da Ciência e da Tecnologia.
- Montiel-Overall, P.; Hernández, A. (2012). The Effect of Professional Development on Teacher and Librarian Collaboration: Preliminary Findings Using a Revised Instrument, LC-III. *Research Journal of the American Association of School Librarians*, 15, 208-232. Acesso em http://www.ala.org/aasl/sites/ala.org/aasl/files/content/aaslpubsandjournals/slr/vol15/SLR_Volume_15_2012.pdf
- Moreira, M. (2010). Tecnologías digitales, multialfabetización y bibliotecas en la escuela del siglo XXI. *Boletín de la Asociación Andaluza de Bibliotecarios*, 98-99, 39-52. Acesso em http://www.edu.xunta.gal/portal/sites/web/files/a_area_multialfabetizacion_be.pdf
- Novo, A. (2015). Colaboração e literacia da informação nas escolas: uma responsabilidade partilhada. *Literacia, Media e Cidadania – Livro de Atas do 3.º Congresso* (pp. 47-59). Braga: CECS.
- Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico. (2000). *Literacy in the Information Age: Final Report of the International Adult Literacy Survey*. Paris: OECD.
- Paixão, J. (2018). *O uso das redes sociais nas práticas de literacia da informação: um estudo com alunos do ensino secundário*. Dissertação de mestrado, Universidade Aberta, Lisboa, Portugal.

- Pietikäinen, V.; Kortelainen, T.; Siklander, P. (2017). Public librarians as partners in problem-based learning in secondary schools: a case study in Finland. *Information Research*, 23(2). Acesso em <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1144681.pdf>
- Rede de Bibliotecas Escolares. (2013). *Programa Rede de Bibliotecas Escolares. Quadro estratégico: 2014-2020*. Acesso em http://www.rbe.min-edu.pt/np4/np4/?newsId=1048&fileName=978_972_742_366_8.pdf
- Shyh-Mee, T.; Kiran, K.; Diljit, S. (2016). Examining school librarians' readiness for information literacy education implementation. *Malaysian Journal of Library & Information Science*, 20(1), 79-97. Acesso em <https://jice.um.edu.my/index.php/MJLIS/article/view/1761>
- Singh, J. *et al.* (Eds.), (2015). *Media and Information Literacy for the Sustainable Development Goals*. Göteborg: University of Gothenburg.
- Spudeit, D. *et al.* (2017). Criação, implantação e avaliação de um programa de competência em informação em alunos do ensino fundamental. *Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação*, 13, 885-906. Acesso em <https://rbbd.febab.org.br/rbbd/article/view/1001/852>
- Todd, R. (2012). School Libraries and the Development of Intellectual Agency: Evidence from New Jersey. *Research Journal of the American Association of School Librarians*, 15, 155-183. Acesso em <http://www.ala.org/aasl/slr/volume15/todd>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation. (2009). *United Nations Literacy Decade: International Strategic Framework for Action*. Acesso em <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001840/184023e.pdf>
- Vanhulle, S. (2001). "Littératie", un néologisme indispensable?. *Caractères*, 5, 40-43.
- Vitorino, E.; Piantola, D. (2011). Dimensões da Competência Informacional. *Revista Ciência da Informação*, 40(1), 99-110. Acesso em <http://www.scielo.br/pdf/ci/v40n1/a08v40n1.pdf>
- World Summit on the Information Society (2018). *WSIS Forum 2018*. Acesso em <http://www.itu.int/net4/wsis/forum/2018/>

(Página deixada propositadamente em branco)

**LITERACIA DA INFORMAÇÃO
EM ARQUIVOS ESCOLARES
INFORMATION LITERACY
IN SCHOOL ARCHIVES**

Ana Margarida Dias da Silva

margaridadiasdasilva@gmail.com

Universidade de Coimbra, Faculdade de Letras

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1247-8346>

Maria Beatriz Marques

beatrizmarquesfluc@gmail.com

Universidade de Coimbra, Faculdade de Letras

ORCID: <https://orcid.org/0000-0569-2602-9400>

Resumo: Numa sociedade do conhecimento, global e sobrecarregada de meios e fontes de informação, o exercício de uma cidadania plena e consciente depende, também, do direito dos cidadãos ao acesso e reutilização da informação gerida e salvaguardada pela administração pública.

No âmbito do universo das escolas, a literacia da informação centra-se nas competências e capacidades em localizar, avaliar, usar e comunicar de forma eficaz e ética a informação gerida em ambiente escolar. Importa, pois, capacitar os utilizadores para a perceção do contexto de produção da informação, da importância da sua avaliação e forma de seleção, onde está subjacente o conceito de bom uso da informação. Assim, é fundamental dotar os profissionais ao serviço das escolas (professores, funcionários, bibliotecários) com as competências e conhecimentos necessários à gestão da informação enquanto valor acrescentado. Neste pressuposto, propõe-se a criação de um curso formação à distância, constituído por 10 módulos.

Palavras-chave: Infoliteracia, Ciência da Informação, Gestão da Informação, Cultura Digital

Abstract: In a society of knowledge, global and overloaded with means and sources of information, the exercise of full and conscious citizenship also depends on the right of citizens to access and reuse information managed and safeguarded by the public administration. Within the universe of schools, information literacy focuses on the skills and abilities to locate, evaluate, use and communicate effectively and ethically the information managed in a school environment. It is therefore important to enable users to understand the context of information production, the importance of its evaluation and the way in which the information is used, underpinning the concept of good use of information. Thus, it is essential to provide professionals at the service of schools (teachers, employees, librarians) with the necessary skills and knowledge to manage information as value added. In this assumption, it is proposed the creation of an on-line training course, consisting of 10 modules.

Keywords: Infoliteracy, Information Science, Information management, Digital Culture

1. INTRODUÇÃO

Foi no período liberal em Portugal (1807-1890) que ganhou força a noção de “instrução pública”, ideia base que tem a sua génese com a reforma pombalina, e que no século XIX ressurgiu, associada ao “processo de desenvolvimento intelectual do homem” pois “afirmar-se-á insistentemente que é a ignorância que torna os homens perversos e que a educação e a instrução são a base do edifício social” (Torgal, 1993: 609).

Nesse “século da instrução pública”, os liceus foram “uma das grandes obras liberais em matéria de ensino” (Torgal, 1993: 610), fundados em 1836, por decreto de 17 de novembro, com a reforma de Passos Manuel, que previa a instalação de liceus em cada sede de

distrito e dois em Lisboa, ideia reforçada com a reforma de 1844, de Costa Cabral, e a sua “regionalização do ensino” (Torgal, 1993: 624).

“A reforma de 1860 de Fontes Pereira de Melo, chamada oficialmente “Regulamento para os Liceus Nacionais”, constitui outro marco importante na legislação do ensino secundário” pois apresentou uma preocupação com “a estruturação curricular por anos e divisão dos liceus por categorias” (Torgal, 1993: 625). Ao contrário do ensino primário, o ensino secundário, embora “livre”, não era gratuito, logo não estava aberto a todos.

A 1ª República portuguesa visava uma aposta forte no ensino, sobretudo no primário, mas a escolarização acabou por ser um fracasso: “Quanto mais escolas o Estado fundou, menos alunos teve cada uma” (Ramos, 1994: 614).

A escola aparece, então, como vetor da alfabetização da população e as taxas de analfabetismo associadas à maior ou menor responsabilidade do Estado (Ramos, 1994: 1100).

“A passagem para a educação estandardizada, estatal e obrigatória far-se-á de forma lenta durante todo o século XIX e princípios do século XX, e representará o triunfo da noção de Estado Nação com a substituição progressiva das estratégias individuais e de grupo, decididas em função de interesses concretos na vida das pessoas, por estratégias colectivas, nacionais, decididas por grupos restritos e impostos à generalidade da população em nome do bem da Nação.” (Candeias & Simões, 1999: 165).

Nas 3 primeiras décadas do século XX “a taxa de alfabetização da população maior de sete anos subiu de 26 para 39%. (...) No caso dos homens, em 1930, daqueles com idades compreendidas entre 7 e 14 anos sabiam ler 37%; mas no grupo etário dos 25-34 anos, estavam alfabetizados 56%” (Ramos, 1994: 615).

E se “Em 1878, 79,4% dos portugueses maiores de 6 anos residindo no continente do Reino não sabiam ler. Cem anos depois, a taxa de analfabetismo reduzira-se a cerca de 17%.”, pois, “enquanto, em 1890,

74,1% das crianças com idades entre os 7 e os 9 anos permaneciam iletradas, desde 1960 que todos os portugueses aprendem a ler e a escrever entre essas idades.” (Ramos, 1988, 1067), isto porque “só em meados da década de 50 do século XX [é] que todas as crianças com idades compreendidas nos parâmetros da lei se encontravam efectivamente matriculadas na escola” (Candeias & Simões, 1999: 165).¹

Segundo os dados da Pordata², entre 1960 e 2011, as taxas de analfabetismo desceram significativamente (tabela 1) e Portugal é hoje um “país onde o número de analfabetos representa 5% da população, com mais de 10 anos (INE, 2012).” (Cavaco, 2016: 52).

Taxa de analfabetismo segundo os Censos: total e por sexo

Qual a percentagem de homens ou mulheres que não sabe ler nem escrever?

Indivíduo - Proporção - %

Anos	Sexo		
	Total	Masculino	Feminino
1960	x	26,6	39,0
1970	25,7	19,7	31,0
1981	18,6	13,7	23,0
1991	11,0	7,7	14,1
2001	9,0	6,3	11,5
2011	5,2	3,5	6,8

<
Taxa de analfabetismo segundo os Censos:
total e por sexo

Fontes de Dados: INE - X, XI, XII, XIII, XIV e XV

Recenseamentos Gerais da População

Fonte: PORDATA

Última actualização: 2015-06-26

Tabela 1³

¹ É preciso notar que o século XX, e o tempo histórico a que estes dados se referem, inclui a instauração da República em 1910, derrubada pelo Golpe de Estado Militar do 28 de maio de 1926, o Estado Novo institucionalizado a 11 de abril de 1933 com a entrada em vigor da Constituição Política da República Portuguesa, até à revolução do 25 de abril de 1974 e a institucionalização do Estado democrático.

² <https://www.pordata.pt/Portugal/Taxa+de+analfabetismo+segundo+os+Censo+s+total+e+por+sexo-2517>

³ <https://www.pordata.pt/DB/Portugal/Ambiente+de+Consulta/Tabela>

No entanto,

“Embora Portugal tivesse sido um dos primeiros países a aprovar a universalidade do ensino primário, o país tem sido mais lento do que a maioria dos outros no aumento das taxas de indivíduos com certificação do ensino secundário e do ensino superior.” (Lima & Brum, 2009: 17).

Se desde a Idade Média a escrita fora sempre uma forma de poder, com o pós I Guerra Grande, a terciarização, o pós-25 de Abril, a revolução tecnológica, e vencido o analfabetismo crónico na sociedade portuguesa com a escolaridade mínima obrigatória, tendencialmente gratuita e universal, surge, no século XXI a preocupação com a literacia visto que a

“A literacia tem um profundo impacto no acesso à educação e na persistência em aumentar os níveis de educação. Este facto não deve constituir surpresa porque a literacia é, de facto, um dos resultados reconhecidos do ensino básico e uma das chaves de uma aprendizagem eficiente e independente.” (Lima & Brum 2009: 43).

Literacia é um

“Neologismo de origem inglesa que exprime um conceito funcional de leitura, que inclui a mestria da compreensão e uso de todas as formas e tipos de material escrito, que são requeridos pela sociedade e usados pelo indivíduo na sua língua materna; traduz-se na capacidade de dominar as competências que foram ensinadas e apreendidas de leitura, escrita e cálculo, necessárias para funcionar no emprego e na sociedade para atingir os seus próprios objectivos e desenvolver o seu conhecimento e potencial;

apesar da frequência de uma longa escolaridade obrigatória, muitas pessoas apresentam dificuldades manifestas no domínio destas três competências” (Faria & Pericão, 2008: 756).

Tatiana Sanches (2013: 108) resume a definição da *International Encyclopedia of Information and Library Science* que defende que

“a literacia é a habilidade de codificar e decodificar, de forma natural e sem esforço, e com entendimento, um sistema vivo e crescente de transformações simbólicas da realidade, que inclui palavras, números, notações, esquemas, e outras representações inscritas em papel ou noutras superfícies, que fazem parte de uma linguagem visual de um povo e logo que são coletiva e democraticamente partilhadas.”

Para a UNESCO (2003:2), a literacia não se resume a saber ler e escrever mas inclui também as capacidades de contar e comunicar, e define desta forma o conceito de literacia: “Literacy is a tool for learning, as well as a social practice whose use can increase the voice and participation of communities and individuals in society.”

Em Portugal, a criação do “Plano Nacional de Leitura”, lançado pelo Governo português em junho de 2006, e que “teve por objetivo criar e reforçar bons hábitos de leitura no ensino pré-primário e básico, mas também no seio das famílias e das comunidades locais – (...) conduziu a um aumento das competências de leitura e escrita”. Contudo, “A elevada percentagem de alunos com resultados baixos a nível de literacia em leitura, em matemática e em ciências é incompatível com o desejo do país em alcançar as metas da Estratégia de Lisboa, definidas pelos Chefes de Estado europeus em 2000.” (Lima & Brum, 2009: 71).

No âmbito da Ciência da Informação tem surgido o conceito de literacia da informação, que será explorado no tópico seguinte.

2. LITERACIA DA INFORMAÇÃO

A literacia informacional, ou “alfabetização informacional”, usando as palavras de Josep Vives i Gràcia, encontra na década de 90 do século passado, o seu início, relacionando-se com a formação e o estudo de perfil de utilizadores (Vives i Gràcia, 2006; Silva 2008; Silva 2010) e distingue-se da mera alfabetização digital (saber usar um computador e os seus programas) pois alia “dois grupos de competências básicas: as tradicionais de domínio do ler, escrever e contar e as novas derivadas do impacto directo, na conduta humana, das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC)” (Silva 2008: 21; Silva 2010) e “as competências críticas (de avaliação e escolha) com vista à assimilação da informação pretendida.” (Silva, 2008: 18).

A literacia da informação engloba tanto o uso como a criação de informação subjacente através do pensamento crítico e emocional. O *Dicionário do Livro*, apoiando-se definição da IFLA, explica que a Literacia da Informação é um conceito que “implica geralmente a “capacidade de fazer uso efectivo das fontes de informação, incluindo a análise e avaliação da informação e a sua organização e uso num contexto individual ou de grupo” (Faria & Pericão, 2008: 756).

“Segundo a *International Encyclopedia of Information and Library Science* (Feather & Sturges, 2003: 261), a literacia da informação é explicada da seguinte forma:

IL is commonly described as the ability to access, evaluate and use information. This description is based on the view that IL is an amalgam of skills, attitudes and knowledge, a view that is compatible with the prevailing interpretation of learning in twentieth-century education systems. IL is also described as a way of learning, or as a conglomerate of ways of experiencing information use.” (Sanches, 2013: 112).

Numa sociedade do conhecimento, global e sobrecarregada de meios e fontes de informação/conhecimento, o exercício de uma cidadania plena e consciente depende, também, do direito dos cidadãos ao acesso e reutilização da informação gerida e salvaguardada pela administração pública. Tal como nas “áreas onde as populações mantiveram as suas liberdades, a sua autonomia de governo, foram meios mais propícios à alfabetização.” (Ramos, 1994: 1112), e se os adultos analfabetos estão “em situações de desigualdade no acesso à informação e nas possibilidades de expressão, o que tem repercussões no exercício da cidadania, no seu quotidiano, sobretudo, em situações que exigem o domínio das referidas competências.” (Cavaco, 2016: 54), também a literacia de informação, associada ao exercício da cidadania, relaciona-se com o uso e processamento da informação como forma de tomar decisões informadas e realizar ações de âmbito cívico de uma maneira política e socialmente consciente.

Ao mesmo tempo,

“os mercados de trabalho nas economias desenvolvidas estão a sofrer uma transformação fundamental em consequência da mudança tecnológica adquiriu o estatuto de facto reconhecido (OCDE, 2003). As características desta mudança tecnológica variam de descrição para descrição, mas todas têm em comum a premissa de que as novas tecnologias e as novas formas de organização do trabalho aumentam a intensidade de conhecimento e de informação dos empregos e favorecem, portanto, os trabalhadores com mais literacia em relação aos que possuem menos literacia” (Lima & Brum, 2009: 38).

O grande volume de informação, potenciado por ambientes sociais e tecnológicos cada vez mais complexos que caracterizam a Sociedade do Conhecimento implica que os indivíduos estejam munidos das

ferramentas e recursos necessários para a captação de informação fidedigna e atempada, necessária para a resolução de problemas e para uma visão crítica de forma a atingir o sucesso no processo de tomada de decisão.

“Toda essa problemática ganhou, entretanto, raízes no âmago das C.I.C. [Ciências da Informação e da Comunicação], tornando-se, hoje, um tópico recorrente em C.I., sobretudo pelas implicações directas que possui no plano profissional: a transferência da produção, armazenamento, recuperação e difusão da informação do suporte tradicional (papel) para a plataforma digital gerou, nos profissionais da informação, o impulso inevitável e exponencial para seguirem e adoptarem na sua actividade as inovações tecnológicas (desde as Bases de Dados proprietárias e livres até aos processos colaborativos da Web 2.0) que não param de sair dos laboratórios com destino às comunidades de *open source* e aos circuitos comerciais.” (Silva, 2008: 23).

Também no âmbito do universo das escolas, a literacia da informação centra-se nas competências e capacidades em localizar, avaliar, usar e comunicar de forma eficaz e ética a informação gerida em ambiente escolar.

3. OS ARQUIVOS ESCOLARES

Os arquivos escolares⁴ são, simultaneamente, o resultado informacional das funções exercidas quotidianamente nas escolas, pela

⁴ No trabalho em causa entende-se por “arquivos escolares” aqueles resultantes das funções realizadas nos estabelecimentos de ensino básico e secundário, não sendo considerados os arquivos universitários, académicos e do ensino superior, nem os arquivos do ensino pré-escolar.

instituição e pelos atores educativos, e a memória organizacional, histórica e cultural do percurso da instituição escolar ao longo da sua existência. A informação/documentação produzida e recebida no âmbito da gestão escolar é crucial no processo de administração e boa utilização da informação.

Enquadram-se na categoria de arquivos públicos sob tutela dos Ministérios da Cultura e da Educação.

Os arquivos escolares não se encontram apenas fisicamente nos estabelecimentos escolares, há informação/documentação no arquivo histórico do Ministério da Educação, na Torre do Tombo, nos arquivos distritais e municipais, e igualmente arquivos particulares de agentes escolares (diretores, professores, funcionários e antigos alunos) que complementam a informação/documentação produzida e recebida pelas escolas.

Em Portugal, o crescente interesse pelos arquivos escolares parece relacionar-se com o aumento do número de investigações historiográficas relativas ao ensino e às “As novas vertentes de análise e produção histórico-educativa [que] obrigam a uma renovação dos olhares sobre os documentos de arquivos escolares e uma abertura teórico-metodológica que incorpore as estimulantes informações que eles disponibilizam.” (Mogarro, 2006: 72). Para a mesma autora, os arquivos escolares constituem-se como fonte de informação primordial e de referência para a reconstrução da memória escolar (Mogarro, 2005b, 2006) e “apresentam uma identidade própria, carregada de historicidade, sendo possível construir, sistematizar e reescrever o itinerário de vida de uma instituição (e das pessoas a ela ligadas), na sua multidimensionalidade” (Mogarro, 2005a: 104).

Em 1996, sob a coordenação de António Nóvoa, foi realizado um levantamento sobre o estado de conservação da documentação de arquivo nas escolas secundárias portuguesas e em 1997 teve início o projeto Informatização Normalizada dos Arquivos Históricos dos Liceus (PRAXIS/2/2.1/CSH/765/95), projeto que abarcou 35 escolas

secundárias, num arco temporal entre 1836 e 1978, período de duração dos liceus portugueses (Nóvoa & Santa-Clara, 2003; Vieira, 2003).

O projeto arquivístico “teve como objectivo principal o tratamento e a divulgação dos arquivos produzidos pelos Liceus de Portugal instituídos até 1950” (Vieira, 2003: 805). Neste trabalho, João Vieira caracteriza os arquivos dos liceus como de “tipo semicentralizado. Tem como entidade central o arquivo da secretaria, no qual se integram os documentos respeitantes à gestão dos recursos e dos meios materiais ao dispor da escola”, em torno do qual

“poderão, no entanto, existir outros pequenos arquivos produzidos por outros órgãos ou serviços da escola, como é o caso dos arquivos do “Gabinete do Reitor”, do “Gabinete do Médico”, da “Biblioteca”, do “Laboratório”, etc. Trata-se de unidades documentais com significativa ou mesmo total autonomia funcional relativamente ao referido “arquivo central.” (Vieira, 2003: 807-808).

Ao arquivo da secretaria cabe ainda a conservação e comunicação centralizadas dos arquivos das entidades acima referidas” (Vieira 2003: 808).

Segundo Maria João Mogarro (2006: 73), “a generalidade das escolas têm os fundos dos seus arquivos dispersos por vários espaços, como os sótãos, as caves, os vãos de escada e outros locais escondidos e desactivados, sem condições mínimas para albergarem os documentos de arquivo.”

Para a mesma autora, a produção informacional escolar resulta numa

“geografia documental sobre a escola” que se plasma nos seguintes documentos:

- Textos legais e documentos emanados do poder central;
- Estatísticas oficiais;

- Relatórios técnicos, elaborados por inspectores, reitores e directores de escolas;
- Regulamentos, circulares, normas e outros textos gerados pela instituição escolar e de circulação interna, mas que também podem ser documentos que asseguram o fluxo de comunicação entre o organismo político de tutela e a própria escola;
- Documentos administrativos e pedagógicos, que constituem grande parte do acervo arquivístico de cada instituição educativa;
- Publicações exteriores à escola – livros, artigos de jornais e revistas, etc. São trabalhos científicos, pedagógicos e culturais, poesias, que muitas vezes surgem na imprensa regional e na imprensa pedagógica, da autoria de professores da instituição, os quais também publicaram livros, expressando através destas diversas modalidades a sua cultura profissional;
- Equipamento, mobiliário escolar e objectos de diversa natureza;
- Materiais didácticos, que se encontram na escola mas também, em muitos casos, integram acervos exteriores à instituição;
- Trabalhos escolares de alunos que, geralmente, pertencem a espólios particulares e revelam o significado atribuído pelas pessoas à escola e aos processos educativos, ao longo dos seus percursos de vida;
- Fotografias e outros documentos de natureza iconográfica;
- Testemunhos orais de professores, alunos, funcionários e outros elementos que exerceram funções no sistema educativo, na escola e na comunidade.” (Mogarro, 2006: 74).

A par da informação arquivística, também os núcleos “museológico e bibliográfico integram os documentos, portadores de informações valiosas e que nos trazem, do passado até ao presente, aspectos da vida da escola e que tornam possível escrever o itinerário da instituição.” (Mogarro, 2005a: 105).

A compreensão da cultura escolar faz-se a partir da compreensão total da informação produzida e recebida no universo dos estabelecimentos escolares, independentemente do seu suporte⁵.

4. A GESTÃO DA INFORMAÇÃO EM ARQUIVOS ESCOLARES

Neste ponto apresentam-se e analisam-se algumas das disposições orientadoras e normativas emitidas pela tutela para a gestão dos arquivos escolares e procuraram-se, também, alguns exemplos práticos de gestão da informação em arquivos escolares.

Os principais documentos normativos orientadores da gestão dos arquivos escolares são o *Manual de Procedimentos para o Tratamento Arquivístico nas Escolas* (2003), a Portaria n.º1310/2005, de 21 de dezembro, precedida da publicação de um *Manual de Instruções para a Aplicação da Portaria de Gestão de Documentos dos Estabelecimentos de Ensino Básico e Secundário* pela Secretária-Geral do Ministério da Educação, em janeiro de 2006, e a Portaria n.º 684/2006.

O *Manual de Procedimentos para o Tratamento Arquivístico nas Escolas* surge como o principal instrumento de gestão documental nas escolas e a sua publicação pelo Ministério da Educação procura auxiliar ao “sistematizar conceitos, regras e procedimentos relativamente à conservação, à segurança e à disponibilização de um arquivo escolar.” (Ministério da Educação, 2006: 2). Este documento propõe três níveis de análise no que se refere aos arquivos escolares: o nível físico (instalações e acondicionamento), o nível da classificação (descrição dos documentos) e o nível da gestão (orien-

⁵ Veja-se, por exemplo, o trabalho desenvolvido pela “Rede de Museus Escolares de Portalegre”.

tação das políticas administrativas e modelo de gestão do arquivo administrativo) (Ministério da Educação, 2003).

A Portaria 1310/2005, de 21 de dezembro, reconhece a importância de “dotar os estabelecimentos de ensino básico e secundário de um instrumento legal que permita a gestão integrada dos respectivos documentos, em plena conformidade com a lei geral vigente em matéria de arquivos e património arquivístico.” (PORTUGAL, Portaria 2005: 7169) e, por isso, “visa, assim, regulamentar a avaliação, selecção, determinação dos prazos de conservação administrativa e a eliminação dos documentos produzidos e recebidos pelas escolas dos ensinos básico e secundário, bem como os procedimentos administrativos que lhes estão associados.” (PORTUGAL, Portaria 2005: 7169).

A referida Portaria aprova o “Regulamento de Conservação Arquivística dos Estabelecimentos de Ensino Básico e Secundário”, que junto anexa.

Ao nível do acesso e difusão da informação escolar, a Secretaria-geral da Educação e Ciência disponibiliza para consulta *on-line*, através da plataforma Archeevo, 33 fundos e coleções, reunidos em 4 grupos de fundos: 1) Administração central; 2) arquivos provenientes de estabelecimentos de ensino, adquiridos por doação ou por transferência a título de depósito; 3) parcelas de arquivos produzidas pelas várias entidades que, ao longo do século passado, tiveram competências na área das construções escolares, quer na dependência do Ministério das Obras Públicas quer na dependência do Ministério da Educação; e 4) arquivos produzidos por particulares no âmbito das suas atividades públicas ou privadas, adquiridos por doação.⁶

⁶ <http://arquivo-ec.sec-geral.mec.pt/catalog>.

É possível consultar, igualmente, o *Guia de Fundos* em formato PDF, cuja 1ª edição data de novembro de 2014 e que é uma “actualização do guia do Arquivo Histórico publicado em 1997” e apresenta “de forma sintética, os fundos e as coleções custodiadas pela Secretaria-Geral do Ministério da Educação e Ciência a fim de facilitar a sua consulta. (Direção de Serviços de Documentação e de Arquivo, 2014: 7).

“A Direção de Serviços de Documentação e de Arquivo (DSDA) tem como missão “preservar e valorizar, de acordo com as orientações da política do património cultural, o património histórico da educação e da ciência, nas componentes arquivística, bibliográfica e museológica”. Compete-lhe, nomeadamente, “proceder à recolha, ao tratamento, à conservação e à comunicação dos arquivos que deixam de ser de uso corrente por parte dos serviços produtores”. Este serviço acolhe e trata documentos que compreendem uma baliza temporal que vem desde 1836 até à actualidade. Cerca de 15 000 metros lineares encontram-se inventariados ou aguardam tratamento arquivístico. É o resultado da informação gerada, recebida ou acumulada no âmbito das atividades dos organismos tutelados pelo Ministério da Educação e Ciência, ao longo do tempo.” (Direção de Serviços de Documentação e de Arquivo, 2014: 8).

A mesma DSDA detém e salvaguarda informação bibliográfica, constituída “pelo fundo geral e por coleções especializadas nas áreas da Ciência e História da Educação”, e museológica, formada “pelo material didáctico proveniente de escolas primárias, liceus, escolas técnicas e de instituições especializadas e das coleções de legislação portuguesa. (Direção de Serviços de Documentação e de Arquivo, 2014: 9).

Em 2004, o Grupo de Trabalho para o Sistema Integrado de Bibliotecas da Educação apresentou o “projecto, em curso no

Ministério da Educação, visando a integração da informação e da documentação dos seus órgãos e serviços com cinco grandes linhas de intervenção:

1. SIBE – Sistema Integrado de Bibliotecas da Educação;
 2. Organização e Gestão Integrada dos Arquivos do ME – em articulação com o Instituto dos Arquivos Nacionais/Torre do Tombo;
 3. Biblioteca do Património Bibliográfico – em articulação com a Biblioteca Nacional;
 4. Rede de Núcleos Museológicos Escolares;
 5. Balcão Virtual do Ministério de Educação/Contact Center.”
- (Mourato *et al.* 2004).

Em relação ao ponto 2 diz-se: “pretende-se valorizar o imenso património do ME que em grande parte continua ainda inexplorado, visando a imprescindível criação de um sistema integrado de arquivos.”, com o desenvolvimento de “uma plataforma comum para a descrição e gestão integrada de arquivos, com a uniformização da descrição arquivística com base no novo programa informático e de acordo com a norma internacional ISAD(G).” (Mourato *et al.*, 2004).

Relativamente a casos concretos de gestão da informação em arquivos escolares cite-se os trabalhos de Ana Paula Costa (2010) sobre *A gestão do arquivo administrativo da escola básica 2/3 Dr. Garcia Domingues*.

A autora procurou perceber “Como se caracteriza o modelo de gestão do arquivo da Escola Básica 2/3 Dr. Garcia Domingues” (Costa, 2010: 80) e concluiu que “não há propriamente um modelo de gestão do arquivo da Escola”, defendendo a “urgente necessidade” da aplicação da Tabela de Selecção sugerida pela Portaria nº 684/2006, de 4 de julho, no arquivo da Escola Básica 2/3 Dr. Garcia Domingues (Costa, 2010: 96). No seu trabalho chegou à conclusão

que a existência de um plano de classificação apriorístico não serve as necessidades do estabelecimento escolar em análise.

5. PROPOSTA DE FORMAÇÃO NO ÂMBITO DA LITERACIA DA INFORMAÇÃO EM ARQUIVOS ESCOLARES

Como atrás ficou dito, a literacia da informação centra-se nas competências e capacidades em localizar, avaliar, usar e comunicar de forma eficaz e ética a informação gerida em ambiente escolar.

“A importância das competências de literacia aumentará ainda mais com o advento da economia do conhecimento e com a difusão das tecnologias da informação na sociedade portuguesa. Além das aptidões normalmente associadas à literacia – sobretudo a leitura e a escrita – as pessoas precisarão de competências mais complexas de análise e resolução de problemas.” (Lima & Brum, 2009: 77).

Importa, pois, capacitar os utilizadores para a perceção do contexto de produção da informação, da importância da sua avaliação e forma de seleção, onde está subjacente o conceito de bom uso da informação, no pressuposto que “a problemática da literacia informacional desde que centrada em pessoas e grupos sujeitos a contextos de educação formal dentro dos quais é exercido um forte estímulo à busca e uso crítico da informação e podem ser ensinadas estratégias e procedimentos facilitadores desse desiderato.” (Silva, 2008: 32).

Para isso é crucial a salvaguarda, seleção, avaliação, preservação, organização, descrição, acesso e comunicação da informação arquivística produzida pelas escolas. As competências informacionais para a concretização do objetivo proposto incluem: identificação das necessidades de informação; criação e organização da informação;

estratégias de busca da informação; avaliação e tratamento da informação; utilização e comunicação da informação; e aspectos éticos, sociais, políticos, etc., da informação (Vives i Gràcia, 2006: 72).

É de toda a relevância dotar os profissionais ao serviço das escolas (professores, funcionários, bibliotecários), enquanto mediadores da informação, com as competências e os conhecimentos necessários à gestão da informação enquanto valor acrescentado⁷.

Isto porque “o plano e a acção curriculares do ensino secundário ou o plano e acção de uma licenciatura nunca mudarão o comportamento informacional dos estudantes se eles não tiverem um mecanismo interno que facilite uma mudança da conduta.” (Silva, 2008: 37). É por isso que

“A importância do acesso, da utilização e da produção do conhecimento científico e académico, inerente ao percurso dos atores envolvidos, no processo de ensino aprendizagem ao longo da vida, é fulcral na sociedade da informação e do conhecimento.” (Loureiro & Rocha, 2012: 2727).

E neste contexto,

“el professorado passa de tener un papel de mero transmissor de conocimientos, a tener un papel activo como tutor del estudiante en su proceso de aprendizaje” (Vives y Gràcia, 2006: 74).

Importa relevar ainda a importância da informação arquivística para a boa gestão dos estabelecimentos escolares e não só para a investigação histórica ou como repositório da memória escolar, como

⁷ Maria João Mogarro aponta a necessidade de “realizar o levantamento de toda a documentação existente, elaborar um inventário da mesma e organizar os arquivos segundo critérios técnicos e científicos.” (Mogarro, 2006: 74).

parece ser a preocupação maior de alguns autores que têm versado sobre arquivos escolares (Mogarro, 2005a, 2005b, 2006; Nóvoa & Santa-Clara, 2013).

Neste pressuposto, propõe-se a criação de um curso formação à distância, constituído por 10 módulos. O objetivo principal do curso é dotar professores e funcionários dos estabelecimentos de ensino com competências para uma utilização informada dos recursos arquivísticos produzidos e salvaguardados pelas escolas.

1. A importância do contexto de produção da informação.
2. Estudo orgânico-funcional: a informação enquanto reflexo da instituição.
3. Seleção e avaliação da informação arquivística.
4. Estratégias de preservação da documentação/informação.
5. A normalização em arquivística.
6. A organização da informação arquivística.
7. A classificação da informação arquivística.
8. A descrição arquivística.
9. Comunicação e acesso à informação arquivística.
10. Gestão integrada da informação: visão sistémica e holística.

A primeira dimensão da aprendizagem (módulos 1 e 2) consiste no reconhecimento e aceitação de que os fluxos informacionais produzidos nas escolas exigem o conhecimento da cultura escolar, dos seus órgãos e agentes, pois são o resultado das funções exercidas no cumprimento da sua missão. Apresentam-se exemplos de estudos diacrónicos e do conjunto legislativo aplicável aos estabelecimentos escolares.

No terceiro módulo são apresentadas as tabelas de seleção, avaliação e eliminação destinadas a arquivos escolares, e a análise crítica do “Manual de Instruções para aplicação da Portaria de Gestão de

Documentos dos Estabelecimentos de Ensino Básico e Secundário” editado pelo Ministério da Educação em 2006. Procura-se mostrar o que é uma portaria de gestão de documentos, quais as suas vantagens, sua aplicabilidade e a importância das tabelas de seleção, avaliação e eliminação para uma boa gestão da informação arquivística.

No módulo quatro apresentam-se estratégias de preservação da documentação/informação, quer a nível analógico, quer a nível digital. Trabalham-se os conceitos de preservação, conservação e restauro; explicam-se as formas de diagnóstico das patologias de degradação mais identificadas em arquivos cujo suporte seja o papel; aponta-se a importância da existência de um Plano de Preservação Digital.

No quinto módulo explica-se a importância da normalização arquivística e apresentam-se plataformas de descrição arquivística *on-line*.

No módulo seguinte, trata-se a organização da informação arquivística: principais conceitos e modelos.

O sétimo módulo versa sobre a classificação da informação arquivística com a explicitação das etapas da elaboração dos quadros ou planos de classificação, tipos de classificação.

A descrição arquivística é abordada no oitavo módulo com o estudo e aplicação das normas de descrição ISAD(G), ISAAR(CPF), ISDIAH e ISDF.

No módulo nove estudam-se a comunicação e o acesso à informação arquivística. Instrumentos de acesso e de recuperação da informação.

Por fim, o décimo e último módulo é sobre a gestão integrada da informação apoiada na visão sistémica e holística da informação. Focar a visão global da informação arquivística e a exclusão da Teoria das Três Idades do Documento com a divisão clássica de arquivos administrativos, intermédios e definitivos e/ou históricos.

CONCLUSÃO

A importância da Gestão de toda a Informação produzida e recebida pelas diversas escolas portuguesas é considerada como uma “ferramenta estratégica” para a excelência do seu desempenho individual e coletivo. Entendida como a “matéria prima” ou a “fonte” para uma boa governança pública, torna-se essencial que a informação, e a sua gestão, assumam um carácter prioritário no dia a dia das escolas. Assim, tendo em conta a explosão informacional da Sociedade em que vivemos e a cada vez maior diversidade dos seus suportes, aliada à multiplicidade das necessidades de informação a satisfazer, conclui-se sobre a importância de sensibilizar, e de dotar a comunidade educativa de instrumentos que lhe permitam, no curto prazo, assegurar a transparência da informação, a sua gestão eficiente e eficaz, que contribua para uma boa tomada de decisões e, a médio e longo prazo, garanta a identidade de cada escola e o seu contributo para a memória coletiva do sistema de ensino básico e secundário português.

Referências

- Candeias, A.; Simões, E. (1999). Alfabetização e escola em Portugal no século XX: Censos Nacionais e estudos de caso. *Análise Psicológica*. 1 (XVII): 163-194.
- Cavaco, C. (2016). Políticas públicas de educação de adultos em Portugal – a invisibilidade do analfabetismo. *Laplage em Revista (Sorocaba)*, 2 (4), 51-62.
- Costa, A. P. (2010). A gestão do arquivo administrativo da escola básica 2/3 Dr. Garcia Domingues. *Dos Algarves. Revista da ESGHT/UAlg*. 19, 79-98.
- Direção de Serviços de Documentação e de Arquivo; Infante, R. M. (coord.) (2014). *Ministério da Educação e Ciência Secretaria-Geral. Guia de fundos*. 1ª edição.
- Faria, M. I.; Pericão, M. G. (2008). Literacia. In *Dicionário do Livro. Da escrita ao livro electrónico*. Coimbra: Almedina.
- Faria, M. I.; Pericão, M. G. (2008). Literacia da Informação. In *Dicionário do Livro. Da escrita ao livro electrónico*. Coimbra: Almedina.
- Freire, I. M. et al. (2009). Ação da informação para cidadania: biblioteca e arquivo escolar. *Perspectivas em Ciência da Informação*, 14 (1), 117-130.

- Lima, J; Brum, A. (trad.) (2009). *A Dimensão Económica da Literacia em Portugal: Uma Análise*. Lisboa: Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (GEPE).
- Loureiro, A.; Rocha, D. (2012). Literacia Digital e Literacia da Informação – Competências de uma Era Digital. Actas do II Congresso sobre Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação, ticEDUCA2012. Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, p. 2726-2738.
- Menezes, M. C.; Mogarro, M. J. (2004). Os arquivos Escolares no Brasil e em Portugal: uma perspectiva comparada. Disponível em: <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe3/Documentos/Individ/Eixo1/438.pdf>
- Ministério da Educação (2003). *Manual de Procedimentos para o Tratamento Arquivístico nas Escolas*. Lisboa: Secretaria-Geral do Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (2006). *Manual de Instruções para aplicação da Portaria de Gestão de Documentos dos Estabelecimentos de Ensino Básico e Secundário*. Lisboa: Secretaria-Geral do Ministério da Educação.
- Mogarro, M. J. (2006). Arquivos e Educação: a Construção da Memória Educativa. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, n.º 1, 71-84.
- Mogarro, M. J. (2005b). Arquivos e Educação: a Construção da Memória Educativa. *Revista Brasileira de História da Educação*. Dossiê: Arquivos escolares: desafios à prática e à pesquisa em história da educação. p. 75-100.
- Mogarro, M. J. (2005a). Os arquivos escolares nas instituições educativas portuguesas. Preservar a informação, construir a memória. *Revista ProPosições*, 16 (1), 103116.
- Mourato, A. et al. (2004). A Integração da Informação e da Documentação do Ministério da Educação – uma Proposta para o Século XXI. *Actas do 8º Congresso BAD. Nas encruzilhadas da Informação e da Cultura – (Re)inventar a Profissão*. Estoril, 12, 13 e 14 de Maio de 2004.
- Nóvoa, A.; Santa-Clara, A. T. (coords.) (2003). *“Liceus de Portugal”: arquivos, histórias, memórias*. Porto: Edições Asa.
- PORTUGAL. Portaria n.º 684/2006, de 4 de julho, publicada no *Diário da República* 1ª série, de 4 de Julho de 2006.
- PORTUGAL. Portaria n.º 952/2001, de 7 de agosto, publicada no *Diário da República* n.º 182, Série I – B de 7 de agosto de 2001.
- PORTUGAL. Portaria n.º 1310/2005, de 21 de dezembro, publicada no *Diário da República* n.º 243, Série I – B, de 21 de dezembro.
- Ramos, R. (1988). Culturas da alfabetização e culturas do analfabetismo em Portugal: uma introdução à História da Alfabetização no Portugal contemporâneo. *Análise Social*, vol. XXIV (103-104), 1067-1145.
- Ramos, R. (1994). *O fracasso da escola republicana*. In Mattoso, J. (dir.). *História de Portugal. A Segunda Fundação (1890-1926)*. Vol. 6. Editorial Estampa, p. 613-615.
- Sanches, T. (2013). O Contributo da Literacia de Informação para a Pedagogia Universitária: um Desafio para as Bibliotecas Académicas. Tese de doutoramento, Educação (História da Educação), Universidade de Lisboa, Instituto de Educação, 2014. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10451/10773>

- Silva, A. M. (2008). Inclusão Digital e Literacia Informacional em Ciência da Informação. *PRISMA.COM* n°7, 16-43.
- Silva, A. M. (2010). Literacia Informacional e o Processo Formativo Desafios aos Profissionais da Informação. *Actas do 10º Congresso BAD. Políticas de Informação na Sociedade em Rede*. Guimarães, 7, 8 e 9 de Abril de 2010.
- Torgal, L. R. (1993). *A Instrução Pública*. In Mattoso, J. (dir.). *História de Portugal. O Liberalismo (1807-1890)*. Vol. 5. Editorial Estampa, p. 609-651.
- UNESCO (2003). *Literacy: a Unesco perspective*. Paris: Unesco. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001318/131817eo.pdf>
- Vieira, J. (2003). *A vertente arquivística do projecto*. In A. Nóvoa & A.T. Santa-Clara (coords.), *"Liceus de Portugal"*. *Histórias, Arquivos, Memórias*. Lisboa: Edições ASA, p. 805-856.
- Vives i Gràcia, J. (2006). *La Alfabetización informacional: una alfabetización pendiente en la era digital*. In Moranda, A.; Simeão, E. (org.). *Alfabetização digital e acesso ao conhecimento*. Brasília, DF: Departamento de Ciência da Informação e Documentação-Universidade de Brasília. p. 70-77.

(Página deixada propositadamente em branco)

**EXPLORATORY CASE STUDY OF SCIENTIFIC
LITERACY IN UNDERGRADUATE STUDENTS
ESTUDO DE CASO EXPLORATÓRIO
DE LITERACIA CIENTÍFICA EM ESTUDANTES
UNIVERSITÁRIOS**

Viviana Fernández-Marcial

Universidade da Coruña

viviana.fernandez@udc.es

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9277-266X>

Gabriela Ojeda-Romano

Universidade da Coruña

gabriela.ojeda@udc.es

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4813-3983>

Abstract: Results of several relevant surveys on scientific knowledge and attitudes to science show that citizens with university studies have a higher level of scientific literacy than those who do not. This exploratory case study, which used undergraduate students as a sample, was focused on assessing the differences within this group, taking into account their knowledge area. Research was conducted on students at the University of Coruña, Spain (N=131). The main conclusion is that rather than pointing out a high level of scientific literacy in this group, findings show the domain of topics related to the knowledge area of students.

Keywords: Public perception of science and technology; Public understanding of science and technology.

Resumo: Os resultados de várias pesquisas relevantes sobre conhecimento científico e atitudes em relação à ciência mostram que os

cidadãos com estudos universitários têm um nível mais alto de alfabetização científica do que aqueles que não possuem. Este estudo de caso exploratório, que utilizou estudantes de licenciatura como amostra, teve como foco avaliar as diferenças dentro desse grupo, levando em consideração sua área de conhecimento. A pesquisa foi conduzida em estudantes da Universidade de Coruña, Espanha (N = 131). A principal conclusão é que, ao invés de apontar um alto nível de alfabetização científica nesse grupo, os resultados mostram o domínio de tópicos relacionados com a área de conhecimento dos alunos.

Palavras-chave: percepção pública da ciência e tecnologia; conhecimento público da ciência e tecnologia.

1. INTRODUCTION

Scientific literacy and scientific culture continue to capture the attention of countries and organizations. Not just a XXI century problem, the current outlook presents a turning point on this issue due to the implications of science and technology at an economic, political and social level. Citizens must have the ability to understand methods and the dynamic of scientific production in order to participate in its development and in science policies. The United States and the United Kingdom have a long tradition of studies aimed to estimate the scientific knowledge of their citizens and how they use it, as well as to assess the relationship between science and society. As a method of studying reality, these surveys have been an important tool for governments to design specific actions, and they have been transformed into management tools regarding science and technology public policies (Polino, 2015: 17).

In 1988, Thomas and Durant in the United Kingdom and Miller in the United States developed a set of direct questions about scientific

concepts which was based on the definition of civic scientific literacy proposed by Jon Miller (1983). Subsequently, this first questionnaire was modified, some items were eliminated and others were added, as a result of research conducted by Durant, Miller or Pifer. These questions have been a reference to studies carried out in different parts of the world, and, nowadays, address a wider range of issues: a) stated interest of scientific topics; b) level of information; c) sources of information; d) understanding scientific terms and concepts; e) reasoning and understanding the scientific process; f) attitudes towards the effects and limits of science and technology; g) perceived image and confidence in the scientific community (Cortassa, 2010).

The Science and Engineering Indicators in the United States or Eurobarometer surveys in Europe are among the most relevant. Other research, influential at an international level, includes the National Study in Canada in 1989 and the National Study in Japan in 1991 (Miller, Pardo & Niwa, 1998). In Ibero-American countries, these sorts of surveys have been carried over the last twenty years but with insufficient regularity. In Spain, the Spanish Foundation for Science and Technology has developed *the National Surveys on Social Perception of Science and Technology* since 2002 (Cámara, Muñoz van den Eynde & López Cerezo, 2017; Fundación Española para la Ciencia y la Tecnología [FECYT], 2014).

In the majority of these surveys, it was noticed that, in questions aimed to measure the level of scientific knowledge, people with university degrees generally obtained higher scores compared to people with lower qualifications, positioning themselves as the most prepared to participate in democratic processes related to science and technology. However, this does not mean that the level of scientific literacy within this group is high or similar among its members.

To further delve in these issues, an exploratory study, with undergraduate students as a representative sample of this group, was developed by asking the following research questions: Do

undergraduates have the level of scientific literacy that is expected from them? Does their academic orientation influence their level of scientific literacy or is it independent of the knowledge area? This study aims to evaluate the scientific literacy level of undergraduate students of the Esteiro Campus, University of Coruña [UDC], in order to identify any significant differences within this group, and to determine if performing further research on the topic would be justified. Questions addressing the ways and channels the students use to acquire this type of knowledge have also been included to establish the scientific culture context.

2. REVIEW OF LITERATURE

Concepts

Since this work is mainly focused on the knowledge items rather than on the rest of them, it has been chosen, among all the different models (Shen, 1975; Shamos, 1995; Laugksch, 2000; Kemp, 2002; Holbrook & Rannikmae, 2009; National Academies of Sciences, Engineering & Medicine, 2016), to refer to the Civic Scientific Literacy model proposed by Jon Miller (1983). This multidimensional model was conceived from Shen's civic definition and, in addition to the basic vocabulary of terms and the understanding of the research process, included the comprehension of the repercussions of science and technology in society. However, this last dimension has been discarded since it was not constant in the different countries; instead, a dichotomous measure for the multinational analyses was adopted (Miller *et al.*, 1998). Following this line of argument, and because of its greater interest for the present work, the term Scientific Literacy will be used in this research.

Results of relevant International Surveys

As it has been highlighted before, prior surveys, aimed to the general public and measuring vocabulary and an understanding of the scientific research process – indicators of civic scientific literacy-, generally confirm that there is a greater percentage of success among individuals with higher education (National Science Board [NSB], 2018; FECYT 2014; European Commission, 2005; Miller et al., 1998). The BBVA Foundation international study on Scientific Culture (2012: 26) states that “within each society, levels of knowledge are influenced by sociodemographic characteristics like sex, age and educational level” (p.26) and, among those variables, educational level “was found to be the strongest differentiating factor for knowledge in all the countries surveyed”.

However, studies addressing the potential differences within this group are scarce. The main hypothesis about this matter is the one postulated by Miller (2002, 2016); his hypothesis is that the degree of civic scientific literacy is directly dependent on the number of science-oriented subjects encountered by respondents throughout their lives. This makes sense within the framework of the US university system where all students have at least one year of general education with subjects that cover areas such as sciences, social sciences, and humanities, among others – a fact also alluded by Miller et al. (1998) in their comparative study –. Some surveys, such as the Science and Engineering Indicators (NSB, 2018) analyse their results taking into account the courses or science subjects completed by their respondents.

Although, a comparison with the Spanish system is not possible due to the obvious organizational differences, the closest thing to this type of analysis would be a survey result assessment focusing on the knowledge areas and including the different degrees. One of the main motivations that led to this study was to delve into

the reality of the Spanish outlook and to see if it follows the trend proposed by Miller (2002, 2016) or, on the contrary, if the level of scientific literacy of individuals with university studies is similar regardless of academic orientation.

Undergraduates Surveys

Some scientific literacy surveys, which assess undergraduate students and analyse the results by focusing on knowledge areas, have been found: Cook, Druger, and Ploutz-Snyder, 2011; Impey, 2013; Öztürk-Akar, 2017; Muñoz Van den Eynde, and Lopera Pareja, 2014. Regarding the sample, they all have, in general, a wide range of knowledge areas; however, when analysing the results according to these areas, there is a tendency to form two large groups: science and non-science majors. Two of the studies seek to measure knowledge and attitudes towards science while the others evaluate a specific theme such as biotechnology and space exploration.

This study differs in that it seeks to investigate the particularities of the majors and, therefore, works with the natural divisions of the knowledge areas established by the UDC. Macro clusters are not believed to favour the analysis. On the other hand, in addition to analysing the scientific literacy level, it is also intended to assess the means and channels used by students to acquire their level using, among others, questions belonging to the national surveys of Social Perception of Science and Technology (FECYT, 2014) and the Science and Engineering Indicators (NSB, 2014) because of the future possibility of a comparative data study.

3. OBJECTIVES

In the present research, some ideas are retaken and, based on the study of Laugksch (2000), it is assumed that scientific literacy is a complex phenomenon composed of several edges. This complexity is manifested in the principles and foundations on which this research is based. This is:

- Scientific literacy consists of knowledge and an appropriation of concepts in the daily life of an individual.
- Scientific literacy is encouraged, conveyed and transmitted through the initiatives of agents or interest groups such as the school.
- The family is an environment that acts as a scientific literacy catalyst.
- The non-family social environment contributes to scientific literacy.
- The media are channels that stimulate and raise the scientific literacy of the individual.
- Public entities, including libraries and museums, encourage the scientific literacy of citizens through actions and initiatives.
- Information needs are the basis for understanding and integrating scientific knowledge.
- The promotion of scientific literacy actions must be effective. Means, channels, formats and messages must be related with objectives and strategies.

The exploratory study is developed under this approach. The general objective is to make an approximation to this situation by establishing causal relationships and, within this group, comparing the differences between the knowledge areas. To this end, the scientific literacy level of the undergraduate students of the Esteiro

campus, UDC, and the means and ways used to acquire it will be evaluated.

Therefore, the questionnaire aims to:

- Measure the level of basic scientific knowledge
- Know the role of key agents in the acquisition of that knowledge (family, museums and libraries, media, formal education and outreach activities) and assess their local impact
- Evaluate the relationship of students with these agents
- Inquire about the means students use to access scientific content outside the academic scope and activities organized and offered by the different agents
- Study the critical attitude towards the scientific information received as well as the role of prescribers, means or ways of diffusion.

4. METHODS

This exploratory study was conducted through a survey. The questionnaire consisted of 12 questions drawn on previous studies. Additionally, a new structure to assess scientific literacy as it is intended in this study was also created. Some of the original questions were specifically modified in order to fit better to this work. Each of the items fulfilled a purpose within the objectives of this research as it is shown in Figures 1 and 2.

Survey questions	Answers categories	Sources	Goals
Age	18-21; 22-25; 26-29; more than 30 years old	Newly created for this survey	Demographic information
Gender	Female; Male		
Degree and Year	Open-ended question		
Area of residence	Open-ended question		
1. Are the following statements correct? Yes, No, or Don't know.	<ul style="list-style-type: none"> - The sun rotates around Earth. - The oxygen we breathe comes from plants. - Antibiotics kill viruses as well as bacteria. - Continents have been moving for millions of years and will continue to move. - Lasers work by focusing sound waves. - All radioactivity is man-made. - The centre of the Earth is very hot. - Electrons are smaller than atoms. - The earliest humans lived at the same time as dinosaurs. - The universe began with a huge explosion. - Mobile phones produce electromagnetic fields. - Human genes can be modified by eating genetically modified fruit. - Ozone depletion has been caused by human activity. - Boiling shellfish contaminated by red tides toxins can render it safe for consumption. - Hot air rises. - The gene is the basic unit of heredity of living beings. - Earth's gravity pulls objects towards it without touching them. - Energy cannot be created nor destroyed, but only changed from one form to another. - Almost all microorganisms are harmful to human beings. - Light travels faster than sound - The greenhouse effect is caused by the use of nuclear power. 	<p>Social perception of science and technology [FECYT, 2014]</p> <p>International Study on Scientific Culture [BBVA Foundation, 2012]</p> <p>Public understanding of science in Chile [Villarreal, Valenzuela, Vergara and Sepúlveda, 2013]</p>	Measure the level of scientific knowledge
2. In your opinion, What is the level of science education you received?	<p>Very high</p> <p>High</p> <p>Medium</p> <p>Low</p> <p>Very low</p>	<p>Social perception of science and technology [FECYT, 2014]</p>	Measure the level of scientific knowledge (self-perception)

Figure 1. Scientific literacy Survey used in this research (part a)

Survey questions	Answers/categories	Sources	Goals
3. How many times did you do these activities during the last year?	<ul style="list-style-type: none"> - Visit an art museum - Visit a science or technology museum - Visit a historic monument - Visit a zoo or aquarium - Visit a public library - Visit a natural park - Go to the theatre, cinema, concert - Participate in Science Week activities 	Social perception of science and technology [PECTY, 2014]	Discover the role of the implicated agents in the acquisition of scientific literacy
4. Have you ever participated in any workshop outside academia? When and with whom? How did you learn about it?		Newly created for this survey	Assess the relationship between students and agents
5. Do you know of any science museums in Galicia? Have you visited any one inside or outside? Which. When and with whom did you go?		Newly created for this survey	Assess local impact of agents
6. Do you use social media? Please, mention one or two you use daily or weekly. Have you ever received scientific content through these sources? Do you remember the topic?		Social perception of science and technology [PECTY, 2014]	Test how students use social media to access scientific content from outside academia and activities offered by several agents
7. From what sources do you get most of your information about current news events? First source? Second? Third?	Free newspapers; Internet; Books; Daily newspapers; Radio; Science magazines; magazines; Television; Blogs; Social media; Online mass media; Online mass media covering science topics; Podcast; Videos; Wikipedia	Newly created for this survey	
8. From which of the mentioned sources do you get most of your information about science and technology? Do you remember the scientific issue where you got information and in what programme or section it was? Please, indicate its name.		Newly created for this survey	
9. Could you indicate one to five science topics addressed in the news? Could you explain the reason you remember them?		Open-ended question	
10. Do you know what "Diverxencia" is? In case you know it, describe it. How did you know about it?		Open-ended question	
11. How often do you do the following items? Often; Sometimes; Rarely; Don't know	<ul style="list-style-type: none"> - Read prospectus of medication before using. - Read food labels or being interested in its characteristics. - Read user manuals for electrical appliances. - Check with your doctor when following a diet. - Keep yourself informed about health alerts. - Use the dictionary when you don't know a word. 	Social perception of science and technology [PECTY, 2014]	Evaluate critical attitude of students toward scientific information as well as the role of agents and media
12. If you hear something about science that you find unbelievable, how do you check what you have been told?		Open-ended question	Newly created for this survey

Figure 2. Scientific literacy Survey used in this research (part b)

Sample

A sample was selected from the various fields of study offered at the Esteiro campus, UDC. As inclusion criteria, students were in their final 2 years of study – 3rd and 4th –. The complete sample includes all those enrolled that fulfilled these conditions: data for a total of 734 students was calculated from the statistics published by the UDC for the academic year 2015-2016 (University of Coruña, 2015).

Since this is an exploratory study, a non-probability sampling was performed, which did not allow calculating sampling error. A mixed sampling approach was adopted by combining purposive and cluster sampling (Casal & Mateu, 2003; Instituto de Estudios Sociales Avanzados, 2009). Clusters were the groups of students belonging to the subjects taught in last two years of their study programme – 3rd and 4th – and a cluster from each degree offered on the campus was selected so that all knowledge areas – Health sciences, Social and Legal sciences, Arts and Humanities, Engineering and Architecture – were represented. This selection depended on the availability to access the sample during the research. The sample, therefore, consisted of 131 respondents. Each group had a minimum of 10 students and a maximum of 20 due to the fluctuations in the number of students between the different degrees. Sample description by knowledge areas and degrees is detailed in Figure 3.

Knowledge Area	Degrees	n° students
Health sciences	Nursing	20
	Podiatry	16
Social and Legal sciences	Labour Relations and Human Resources	13
Arts and Humanities	Humanities	10
	Information and Documentation	11
Engineering and Architecture	Industrial Technology Engineering	20
	Mechanical Engineering	16
	Naval Architecture and Ocean Engineering	10
	Industrial Design and Product Development Engineering	15
		Total= 131

Figure 3. Sample description by knowledge areas and degrees

Data collection process

The survey was personally provided to the students and at the classrooms. Researchers agreed on the date and time with the teachers. Despite not being very extensive, with an average response time of 15 minutes, some students reported difficulty in completing the survey. The survey was administered between May 11 and June 6, 2016. The questionnaires were numbered for identification in the statistical assessment performed with the IBM® SPSS® Statistics 20 program. In questions 3, 6, 7, 8, 9, 11 and 12 every response option – in closed-ended questions – and every different answer – in open-ended questions – were considered independent variables, and their percentages were calculated individually.

Data analysis included the Kolmogorov-Smirnov test to check the normality of the variables. The statistical tests used were the Chi-Square test (χ^2), the Kruskal-Wallis test, the Mann-Whitney U test and the analysis of variance (ANOVA). Levene's test was also used to verify the homogeneity of variances if required. A statistical significance level of 5% ($p < 0.05$) was used for the applied hypothesis test.

5. FINDINGS

Demographic data showed a greater concentration of 18-21 and 22-25 year-old students and a higher presence of the female gender at 58.01%. As explained in the previous section, the sampling was carried out between the 3rd and 4th year of the degree programmes at the Esteiro campus, 65.65% of the sample were in their 3rd year and 34.35 %, in their 4th year.

What do undergraduates know about science?

Results for the true or false questions on scientific knowledge reported that only 7 of 21 items had been correctly answered by more than 90% of students: *The sun revolves around Earth; Continents have been moving for millions of years and will continue to move; The centre of the Earth is very hot; The universe began with a huge explosion; Ozone depletion has been caused by human activity; Earth's gravity pulls objects towards it without touching them; Energy cannot be created nor destroyed, but only changed from one form to another.* These statements are the least specific, representing general knowledge, and more rooted in the scientific-technical education of the society.

However, other statements presented much more variability in the results and were not answered as unanimously as the former. It should be noted that there were 6 items that had an error rate greater than 20% between incorrect answers and 'Do not know / No answer'. These items represent a little more specific knowledge than those that obtained the best percentages. The statement *Antibiotics kill viruses as well as bacteria* achieved the most incorrect responses with 22.1% responding affirmatively. The one with the highest percentages of 'Do not know / No answer' was *Lasers work by focusing*

sound waves with 36.6%. That reveals the lack of understanding among students in these topics.

One of the assumptions of the research was that respondent's knowledge area would influence the quality of their answers; hence the percentage of success obtained in each test-type questions by degree was analysed. See Figure 4.

Degrees	% of correct items	
	Mean (M)	Standard Deviation (SD)
Labour Relations and Human Resources	73.63	16.57
Industrial Technology Engineering	88.33	9.07
Mechanical Engineering	89.58	7.22
Naval Architecture and Ocean Engineering	81.90	7.71
Industrial Design and Product Development Engineering	82.22	12.40
Humanities	78.10	14.75
Information and Documentation	71.43	15.65
Nursing	89.05	6.75
Podiatry	91.67	7.68

Figure 4. Average % of correct items by degree

It was concluded that students with degrees in Labour Relations and Human Resources, Information and Documentation as well as Humanities had a lower percentage of successes than the others. On the contrary, the higher percentages achieved were in Podiatry, Nursing and Mechanical Engineering. In order to check if there was a statistically significant relationship between degrees and percentages of correct items, the normality of the variables was verified by the Kolmogorov-Smirnov test, where statistics of the different items of the categorical variable included values between 0.106 and 0.274 and *p-value* was, in almost all cases, greater than 0.05. Levene's test ($F = 4.513$; $p = 0.000$) had a *p-value* lower than 0.05, so there is no homogeneity of variances. However, as the sample size was robust ($N > 50$), the analysis was able to be performed.

A One-Factor ANOVA was performed, with an F greater than 3.84 and a p -value lower than 0.05 ($F = 6.22$, $p = 0.000$). The alternative hypothesis could be accepted, thus there were statistically significant differences between the respondents' percentage of correct items obtained and their degrees. A box-plot (see Figure 5) reinforced the previous idea. Yet, the results obtained were satisfactory, since the lowest average was around 70% of correct items. The students of the Esteiro campus, UDC, obtained good marks regarding their scientific and technologic knowledge.

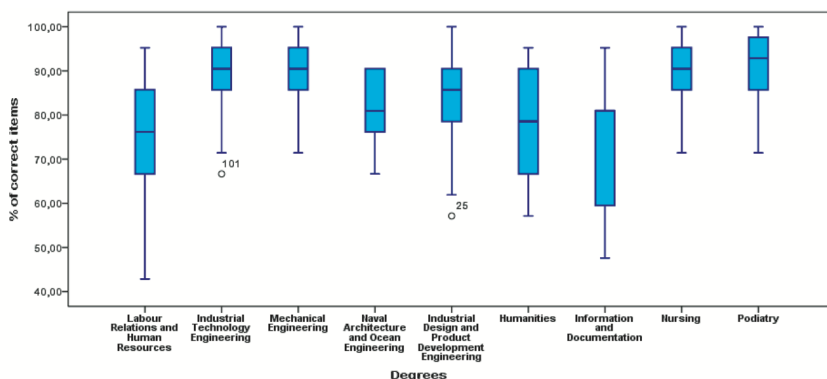


Figure 5. Percentage of correct items for question 1 by degree.

What do students think about their science education level?

As for the self-perception of science education level, almost 65% of the respondents expressed having a 'Medium' level of science education and more than 20% said they received a 'High' or 'Very High' science education. These data alone did not reveal interesting information, but when contrasting this self-image with the percentage of correct items obtained in question 1, they did. After assessing the normality of variables and assuming its absence, the Kruskal-Wallis test was applied ($\chi^2=15.637$; $df = 4$; $sig = 0.004$). Respondents

with the lowest percentage of correct items also considered having received low scientific training and vice versa (Figure 6).

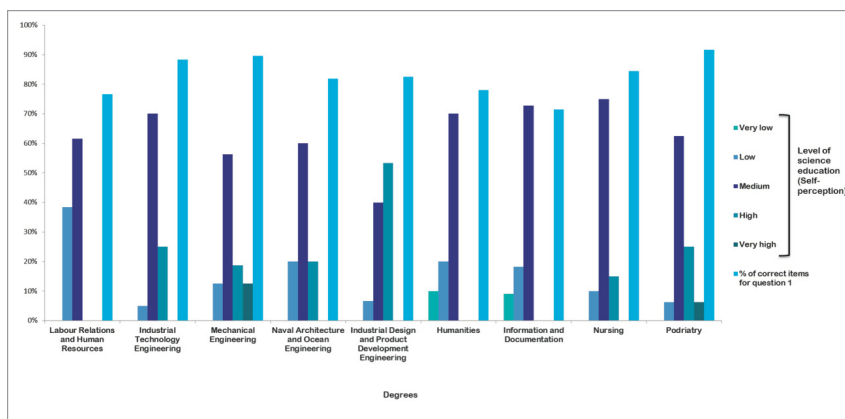


Figure 6. Level of science education (self-perception) and % of correct items for question 1.

Are they really interested in science? If so, what places have they visited, what kind of scientific activities do they know, how often do they engage in any of the activities?

Question 3 produced negative data. Almost 90% of the students did not attend any Science Week activity during the last year and more than 60% did not visit any zoo or aquarium. With regard to science and technology museums, more than 40% of the students did not visit any in the last twelve months; however more than 25% did visit two to five times. Activities related to artistic culture, such as going to the cinema, aroused the students' interest (Figure 7). As a complement to the previous question, question 4 inquired about participation in scientific outreach workshops. Data showed negative results as the 67.2% of respondents did not answer or did not attend any workshops.

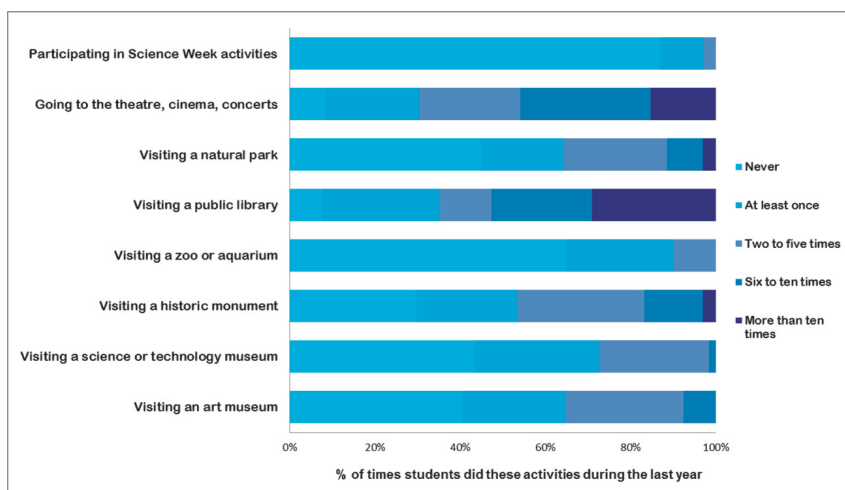


Figure 7. Attendance at cultural activities.

Science and technology museums were the focus of question 5. The majority of the students were aware of at least one of the existing museums in Galicia. When inquiring about attendance, 75% of the surveyed students had attended a science and technology museum in or outside the local community. In general, data obtained were considered positive and attendance at science and technology museums could be considered a highly influential means to acquire scientific literacy.

Question 9 asked about the *Diverciencia program* (Fun Science), a locally funded government initiative for the dissemination and communication of science and technology (Xunta de Galicia). Although they have not been convened in the last six years, current university students were a target audience at that time. For this reason, this study was a good opportunity to test the scope of the program. Results showed that only 5% (6 out of the 131 respondents) said they knew what it was, yet only 3 of them argued specifying how they had known of its existence. The negative results could be due to the low participation in the activities funded by the program, insufficient

or inadequate advertising, scarce activities in the residence areas of the respondents, or it was not clearly indicated that the events were organized under the scope of this program.

Scientific literacy agents: the influence of people and the role of social networks

As previously stated, this research sought to investigate the role of key agents in the acquisition of scientific literacy. Question 5, therefore, was designed to discover with whom the students had attended the museums. An analysis revealed that only 9.9% of the respondents who visited a science and technology museum attended exclusively with family, 20% did so exclusively through their school, high school or university and 15% only with friends. Adding overlapping categories, it was found that 27% of respondents attended with their school, high school or university, 30% were accompanied by friends and 24.4% attended a science and technology museum with family, regardless of whether they had attended with other groups. It was observed that the family had a lower percentage than the other two categories whereas the educational system may act as a key mean in the acquisition of scientific literacy

Continuing with the line of agents and the means of transmitting scientific knowledge, question 6 assessed the use of social networks as a means of scientific dissemination and it was found that:

- Respondents used social media frequently. 92.37% of the students used a social network in their daily life, with Facebook and Instagram the preferred options, followed by Twitter.
- Answers about content were not accurate. General ideas and, occasionally, specific information or news were given.
- A group of representative topics was registered. By classifying the answers by related theme, the mentioned subjects were:

Medical advances and other health contents, Engineering and Technology, Astronomy and physic discoveries, Environment and conservation, Biotechnology news, Promotion of science and technology activities, Curiosities and varied content on science and technology.

While detailing the scientific content topics within the degree profiles, the relationship with the degree was noticed once again. A Chi-Squared test was applied ($\chi^2 = 83.696$; $df = 56$; $p = 0.01$) to determine whether the relationship between both variables was statistically significant. A 95% confidence level, a high test statistic value and a *p-value* lower than 0.05 indicated an influence relationship between Theme variable and Degree variable.

Questions 7 and 8 are complementary to the previous question as they refer to the media. The type of media used regularly by the respondents and the order of importance were addressed in question 7. The intention of Question 8 was to find out the specific use of these media as transmitters of scientific content. Not only was the use of the media analysed, but also the active search by the respondents. That is, whether or not the students made an effort to understand or delve into scientific news, and whether they were interesting enough for the respondent to remember or to catch their attention. In all cases, the Internet had the highest percentages. In the second place, students emphasized Social Networks followed by Television. In question 8 there was a significant increase of 9.1% and 13.3% respectively in the use of books and the written press, whether paid or free. Nevertheless, the most significant value of 15% corresponds to different media specialized in science and technology, digital or not, such as popular magazines, blogs or scientific dissemination websites.

While 120 out of the 131 students indicated consulting at least one channel for scientific news, only 51.6% were able to remember

the topic and 13.3% indicated the program or segment. Although these references were scarce, it must be noted that 4 of them referred to the Spanish magazine *Muy Interesante* and another 3 to the local newspaper *La Voz de Galicia*. The official website of the World Health Organization, *Redes* (Spanish public television show) and the magazine *Wired* were also mentioned. Data highlight the impact of digital media on the information transmission, especially for the university community. In turn, they reaffirm the role of television as a traditional channel that prevails and has not been displaced in the digital era.

As for the topics, the responses gathered general ideas with themes similar to those received in the question of social networks. In order to verify if the behaviour of the respondents when searching for science information and receiving science news was similar to their response when receiving information through social networks, a correlation was found between the respondent's degree and the topics they searched.

A high percentage of respondents did not indicate the topic, as previously mentioned. Those who did mentioned content related to their field of studies. A Chi-Squared test was performed between the variables ($\chi^2 = 76.894$; $df = 32$; $p = 0.000$). A *p-value* lower than 0.05, a high test statistic value and a 95% confidence level determined that there was an influence relationship between degree and the topic of scientific news. That is, there is no widespread interest in science and technology; respondents are concerned about those subjects that fall within their specialization.

Unlike the previous questions, question 9 evaluated the kind of scientific information that comes passively to students through the media (news, for example) and the impact it has on them. This assessment was made by appealing to the students' memories. It should be underlined that 121 out of the 131 respondents indicated at least one scientific issue or news item addressed in the media. In

addition, concrete answers, mentioning specific issues, were collected, demonstrating of a high level of memory. Words or items were counted and grouped according to a related theme: Engineering and technology; Medical advances and other health content; Astronomy and discoveries in physics; Environmental issues; Genetic manipulation and other branches of biology; and Others. 'Medical advances and other sanitary contents' was the most frequently.

The answers from the second section were compared to determine whether the differences were due to an interest in these issues or from a greater presence in the media. Almost a 40% of the respondents indicated a reason why they remembered these topics. From this group, 38.4% claimed personal or academic interest, 19.2% indicated that the issues appear in the media (specifically on TV) and a 42.4% argued that 'These topics are usually addressed in the news'. Data reflect the role of traditional media, especially television, on scientific literacy. A considerable part of the science that information students have relates to newsworthy information, widely disseminated, and therefore considered relevant, by journalists. Finally, the percentages of each subject were detailed according to the degree of studies. The five topics were mentioned by respondents of all degrees and in fairly uniform proportions, unlike those collected in the analysis of science and technology contents received through social networks.

Critical attitude

An analysis of question 11, which sought to estimate the extent to which scientific literacy had been acquired, showed that more than 70% of respondents did not pay attention to the technical specifications of household appliances or devices in their daily life. Reading food labels is not a habit among respondents, 60% said they did it

sometimes or even rarely. For the rest of the items at least 50% of the respondents did them frequently. However, these data are striking, because almost 60% of respondents claimed to go to the dictionary when they do not know a word. We have interpreted this to mean that the respondents answered according to what they believed would be correct in that situation and not necessarily what they usually do.

Question 12 aimed to evaluate critical attitude towards science information received. Results showed that the Internet had a mentioned rate of 70%. Not having specified anything else in their answers, it was assumed that the use of sources was limited to web browsers. There were few answers regarding the use of specialized sources (7.6%) or referred to the consultation of a specialist in their immediate environment (10.6%). Once again, the analysis of the data leads to highlighting the weak role of the family and educational environment as agents of scientific literacy.

6. DISCUSSION

To summarize the results here presented, this study has revealed that undergraduate students achieved an average of 82.87% of correct answers in the scientific knowledge question. This datum is aligned with the findings of previous big surveys aimed to the general public. The last published Science and Engineering Indicators (NSB, 2018) reports that people whose highest academic qualification was a Bachelor's degree answered 74% of the questions correctly, very similar to the 76% obtained by those individuals who studied for more years in the Special Eurobarometer 224 "Europeans, Science and Technology" (European Commission, 2005). This similarity bestows them validity and suggests that the results of this study would allow to raise some hypothesis or to serve as indicators of the situation of this group.

At first glance, it appears that this work does reinforce the idea that all the individuals with university studies have a high level of scientific literacy. However, when addressing the potential internal differences, discrepancies appear. Comparing surveys that analyse outcomes by respondents' knowledge area or field of expertise, two extremes emerge. On the one hand, there are those which have found that all majors have similar levels of scientific literacy (Cook, Druger & Ploutz-Snyder, 2011) or less than 10% difference (Impey, 2013). On the other hand, the Science and Engineering Indicators (NSB, 2018) claims that "Americans who took five or fewer high school or college science or mathematics courses answered 55% of the questions correctly, whereas those who had taken nine or more courses answered 80% correctly" (p. 35-36). This 25% difference is similar to the 20% found in the present study, whose lowest percentage was the 71.43% achieved by the students of the Information and Documentation degree versus the 91.67% of the Podiatry degree ones.

Despite the lack of unanimity among the compared values, the authors of this work consider that there is evidence of a causal relationship between the subjects that are of interest to the respondents and their respective fields of study. Why the different level of scientific knowledge between an individual with an STEM – science, technology, engineering and mathematics – degree and one who belongs to another field matters, and why this issue should be subject of deeper analysis, are questions that can be answered taking into account the latent question that produces the results: can the knowledge and skills linked to the scientific area of the respondent be considered scientific literacy? Revision review of the concept of scientific literacy will provide the answer.

A person who is scientifically literate will be able to understand, value, and integrate scientific knowledge, being guided and motivated to respond to it. An analysis of the aspects analysed in the survey does not lead to a positive assessment: knowledge about

scientific aspects is unsatisfactory, as is the attendance of activities and centres related to science; the respondents are not able to remember topics on science and Technology and do not maintain a critical and active attitude towards these issues. What we can appreciate from the research is the mastery of topics as well as certain behaviours that will be related to the area of knowledge of the students.

At this point it is possible to reflect on the reasons that lead to an insufficient level of scientific literacy in the university population. In this sense, the key role of agents that transmit scientific culture must be emphasized. The nucleus of these agents is formed by the family and the educational system, which is complemented by other social groups such as friends and colleagues in addition to the media and other cultural and scientific entities (museums, libraries...). The study highlights the fact that the family has a weak role in this regard while schools seem to exclusively adopt this role of fostering a scientific culture. On the other hand, it will be necessary to study in more detail the role of social networks and the Internet as a channel of information. The study shows that the use of these media is drawing a new panorama in scientific literacy.

The study also allows space for questioning the effectiveness of actions and activities that seek to increase scientific literacy, and likewise, if the promotional actions are adequate in terms of tools, channels, media. And this should be the object of future research: what activities are carried out, what is their purpose, is there joint planning at different levels and between different entities? Activities and actions are often focused on providing scientific knowledge but not on working on all dimensions of scientific literacy. In any case, the research does seem to point to the need to segment and position the activities in scientific literacy; that is, although the goal is to provide general knowledge, actions will be more effective if they connect with the needs and interests of specific groups. As can

be seen in this study, people are more receptive to those subjects related to their area of knowledge.

References

- BBVA Foundation. (2012). *BBVA Foundation International Study on Scientific Culture*. Barcelona, Spain: Department of Social Studies and Public Opinion, BBVA.
- Cámara, M.; Muñoz van den Eynde, A.; López Cerezo, J. A. (2017). Attitudes towards science among Spanish citizens: The case of critical Engagers. *Public Understanding of Science*. DOI: 10.1177/0963662517719172
- Casal, J.; Mateu, E. (2003). Tipos de muestreo. *Revista Epidemiología. Médica Preventiva*, 1, p. 3-7.
- Cook, S. B., Druger, M.; Ploutz-Snyder, L. L. (2011). Scientific literacy and attitudes towards American space exploration among college undergraduates. *Space Policy*, 27, p. 48-52. DOI:10.1016/j.spacepol.2010.12.001
- Cortassa, C. G. (2010). Del déficit al diálogo, ¿y después? Una reconstrucción crítica de los estudios de comprensión pública de la ciencia. *Revista iberoamericana de ciencia tecnología y sociedad*, 5 (15), p. 47-72. Retrieved from: http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1850-00132010000200004&lng=es&tlng=es.
- European Commission. (2005). *Special Eurobarometer 224: Europeans, Science and Technology*. Brussels, Belgium: Commission of the European Communities.
- Fundación Española para la Ciencia y la Tecnología. (2014). *Percepción Social de la Ciencia y la Tecnología*. Retrieved from: <http://icono.fecyt.es/informespublicaciones/Paginas/Percepcion-Social-de-la-Ciencia.aspx>
- Impey, C. (2013). Science Literacy of Undergraduates in the United States. In A. Heck (Ed.), *Organizations, People and Strategies in Astronomy 2 (OPSA 2)* (p. 353-364). Duttlenheim, France: Venngeist.
- Instituto de Estudios Sociales Avanzados. (2009). *Introducción a los métodos de encuestación y muestreo estadístico*. Retrieved from: http://www.iesa.csic.es/eventos/adjunto_6FEBRERO_2009.pdf
- Holbrook, J.; Rannikmae, M. (2009). The Meaning of Scientific Literacy. *International Journal of Environmental & Science Education*, 4 (3), p. 275-288.
- Kemp, A. C. (2002). Implications of diverse meanings for “scientific literacy”. Paper presented at the Annual International Conference of the Association for the Education of Teachers in Science. Charlotte, NC. In P.A Rubba, J.A. Rye, W.J. Di Biase and B.A. Crawford (Eds.), *Proceedings of the 2002 Annual International Conference of the Association for the Education of Teachers in Science*. (pp. 1202-1229). Pensacola, FL (ERIC Document Reproduction Service No. ED 438 191):AETS. Retrieved from: http://www.ed.psu.edu/CI/Journals/2002aets/s3_kemp.rtf
- Laugksch, R. (2000). Scientific literacy: A conceptual overview. *Science Education*, 84(1), p. 71-94. DOI: 10.1002/(SICI)1098-237X(200001)84:1<71::AID-SCE6>3.0.CO;2-C

- Miller, J. D. (2016). *Civic Scientific Literacy in the United States in 2016: A report prepared for the National Aeronautics and Space Administration by the University of Michigan*. University of Michigan. Retrieved from: <http://home.isr.umich.edu/files/2016/10/NASA-CSL-in-2016-Report.pdf>
- Miller, J. D. (2002). Civic Scientific Literacy: A Necessity in the 21st Century. *FAS Public Interest Report*, 55 (1), p. 3-7. Retrieved from: <https://fas.org/faspir/2002/v55n1/v55n1.pdf>
- Miller, J. D. (1998). The measurement of civic scientific literacy. *Public Understand of Science*, 7, p. 203-223.
- Miller, J. D. (1983). Scientific Literacy: A Conceptual and Empirical Review. *Daedalus*, 112 (2), 29-48.
- Miller, J. D.; Pardo, R.; Niwa, F. (1998). *Public perceptions of science and technology: a comparative study of the European Union, the United States, Japan, and Canada*. Bilbao, Spain: Fundación BBVA and Chicago Academy of Sciences.
- National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine. (2016). *Science Literacy: Concepts, Contexts, and Consequences*. Washington, DC, United States of America: The National Academies Press. DOI:10.17226/23595.
- National Science Board. (2018). *Science and Engineering Indicators 2018*. NSB 14-01. Arlington VA, United States of America: National Science Foundation
- Öztürk-Akar, E. (2017). Turkish university students' knowledge of biotechnology and attitudes toward biotechnological applications. *Biochem. Mol. Biol. Educ.*, 45, 115-125. DOI:10.1002/bmb.20996
- Polino, C. (Coord.). (2015). *Manual de antigua: indicadores de percepción pública de la ciencia y la tecnología*. Red Iberoamericana de Indicadores de Ciencia y Tecnología. Retrieved from: <http://www.ricyt.org/files/MAntigua.pdf>
- Shamos, M. H. (1995). *The myth of scientific literacy*. New Brunswick, Canada: Rutgers University Press.
- Shen, B. S. P. (1975). Scientific literacy and the public understanding of science. In S. B. Day (Eds.), *Communication of scientific information* (p. 44-52). Basel, Switzerland: Karger.
- Universidade da Coruña. (2015). *Memoria de xestión 2015. Informe do reitor para o claustro*. Retrieved from: https://www.udc.es/cifras/memorias_xestion/memoria2015.html
- Muñoz Van den Eynde, A.; Lopera Pareja, E. (2014). *La percepción social de la ciencia: Claves para la cultura científica*. Madrid: Catarata.
- Villarroel, P. et al. (2013). Comprensión pública de la ciencia en Chile: adaptación de instrumentos y medición. *Convergencia Revista de Ciencias Sociales*, 63, 13-40. Retrieved from: <http://www.redalyc.org/pdf/105/10527557008.pdf>

**A USABILIDADE E FORMAÇÃO EM LITERACIA
DIGITAL/CIDADANIA DIGITAL:
UM ESTUDO DE CASO NA ASSEMBLEIA
DA REPÚBLICA PORTUGUESA
USABILITY AND THE FORMATION
OF DIGITAL LITERACY / CITIZENSHIP:
A CASE STUDY IN THE PARLIAMENT
OF THE PORTUGUESE REPUBLIC**

Leonor Calvão Borges

leonorcborges@gmail.com

Universidade de Coimbra, Faculdade de Letras

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2316-9365>

Maria Beatriz Marques

beatrizmarquesfluc@gmail.com

Universidade de Coimbra, Faculdade de Letras

ORCID: <https://orcid.org/0000-0569-2602-9400>

Resumo: Na era da web 2.0, quando se pretende que a governação seja inclusiva e colaborativa, a literacia digital assume-se como um fator crítico de sucesso para a nova maneira de governar. De fato, o acesso à informação parlamentar e correspondente *accountability* beneficiou do desenvolvimento de sistemas de governança onde o foco está na transparência administrativa e no envolvimento com os cidadãos. Em termos regulatórios, o desenvolvimento das leis sobre acesso à informação / documentação, bem como a assinatura da Declaração sobre Abertura Parlamentar e Transparência por 53 países em 2012, levaram a um salto qualitativo na disponibilidade da informação parlamentar, beneficiando para isso da enorme contribuição das TIC. No entanto, não é por acaso que as Organizações de Monitorização Parlamentar (OMP) desempenham um papel decisivo

na visualização de informações parlamentares baseadas na *User experience* (UX), ou no *design* centrado no utilizador, afirmando novos atores no contexto da democracia participativa. Uma das formas de garantir essa literacia e, conseqüentemente, a cidadania digital é a utilização de critérios de usabilidade em portais governamentais ou parlamentares. O objetivo deste artigo é fazer um estudo de caso qualitativo, através da análise comparativa do site oficial do Parlamento Português e dois sites desenvolvidos pelos cidadãos usando informações fornecidas pelo Parlamento, mas com novas formas de usabilidade e visualização de informação: Demo.cratica e Hemiciclo. A análise é baseada nos critérios de usabilidade desenvolvidos por J. Nielsen, avaliando como as bases para a literacia digital plena são garantidas (ou não) através da promoção da cidadania digital.

Palavras-chave: Literacia Digital; Cidadania Digital; Governança; Usabilidade; Assembleia da República de Portugal

Abstract: In the web 2.0 era, when governance is intended to be inclusive and collaborative, digital literacy assumes itself as a critical success factor for the new way of governing. In fact, the access to parliamentary information and accountability has benefited from the development of governance systems where the focus is on administrative transparency and engagement with citizens. In regulatory terms, the development of the laws on access to information / documentation, as well as the signing of the Declaration on Parliamentary Openness and Transparency by 53 countries in 2012, led to a qualitative leap in the availability of parliamentary content, benefiting from the enormous contribution of ICT. However, it is not by chance that Parliamentary Monitoring organizations (PMO) play a decisive role in the visualization of parliamentary information based on User Experience (UX), or user-centered design, affirming new actors in the context of participatory democracy. One of the ways to guarantee this literacy and, consequently, digital citizenship is the use of usability criteria in governmental or parliamentary portals. The purpose of this paper is to make a qualitative case study, through the analysis of the official website of the Portuguese

Parliament, along with two websites developed by citizens using information provided by Parliament, but with new forms of usability and information visualization: Demo.crativa and Hemiciclo. The analysis is based on the usability criteria developed by J. Nielsen, evaluating how the bases for full digital literacy are guaranteed (or not) through the promotion of digital citizenship.

Keywords: Digital literacy; Digital citizenship; Governance; Usability; Parliament of the Portuguese Republic.

1. INTRODUÇÃO

Ao longo do século XX, a noção de democracia representativa evoluiu para uma democracia participativa, onde o papel da sociedade civil é parte integrante de seu *modus operandi*. Norberto Bobbio (2007) refere-se à expansão do processo de democratização por meio da participação, assumindo-a como um processo em que a cidadania não se reflete nas formas de representação. O aprofundamento da noção de governança traz consigo um novo entendimento do cidadão, encarado agora como colaborador da administração.

Esta nova forma de conceber a *coisa pública* está intrinsecamente ligada ao aparecimento e expansão da *World Wide Web* e da *web 2.0*, que potenciam a possibilidade de mecanismos de participação cidadã. De fato, no século XXI, o setor público utiliza e explora esses mecanismos promovendo assim uma cidadania que se pretende cada vez mais inclusiva e digital, lançando para o efeito estratégias e programas de inclusão e literacia digital.

Nesse âmbito, este trabalho foi desenvolvido com o objetivo de verificar se e em que medida a usabilidade dos *websites* pode promover a literacia digital. Para tal, foi desenvolvido um estudo de caso de caráter qualitativo, através da análise comparativa do site

oficial do Parlamento Português e dois sites desenvolvidos pelos cidadãos, utilizando as informações fornecidas pelo Parlamento, mas com novas formas de usabilidade e visualização de informação: *Demo.cratika e Hemiciclo*.

2. DA LITERACIA À CIDADANIA DIGITAL

A literacia, entendida como a “capacidade de dominar as competências que foram ensinadas e apreendidas de leitura, escrita e cálculo, necessárias para funcionar no emprego e na sociedade para atingir os seus próprios objectivos” (Faria & Pericão, 2008: 756) é fundamental para o desenvolvimento da cidadania. De fato, decorre da noção de cidadania a “participação na vida activa e envolvimento nos assuntos públicos, por parte daqueles que tinham direitos de cidadãos, *i.e.*, tomar parte no debate público directa ou indirectamente, influenciar as leis e as decisões do Estado”. (Correia, 2002: 3).

Ora essa participação nos “assuntos públicos” só pode ser efectuada por cidadãos munidos de competências de leitura, escrita e, nos dias de hoje, compreensão da internet. Bawden, no seu seminal artigo de revisão da literatura sobre o conceito de literacia faz um historial da noção aplicada aos vários ramos do conhecimento, destacando o conceito de literacia funcional proposto pela UNESCO em 1986 que abarcava já uma intencionalidade de contribuir para o bem público, na medida em que determinava que “a person is functionally literate who can engage in all those activities in which literacy is required for effective functioning in his group and community” (Bawden, 2001: 222). A mesma obra terminava com um destaque às “*skill based literacy*”, interligando a literacia informacional com a digital, necessária para a efetiva sociedade em rede.

A nível internacional, também a UNESCO consagrou na sua Declaração de Grunwald, “a educação para os media como vital

para a vida de todos/as os/as cidadãos/ãs, advogando-se que o exercício inclusivo e abrangente da cidadania requer o uso esclarecido e crítico dos media” (Sebastião, 2014: 113).

Já a IFLA, na sua Declaração de Alexandria, de 2005, determina “que a competência informacional e aprendizagem ao longo da vida são os faróis da sociedade de informação e que estas são determinantes para o desenvolvimento, a prosperidade e a liberdade” (Braga & Lopes, 2009, p. 1942).

Os estudos levados a cabo por Braga e Lopes (2009), Correia (2002) e Sebastião (2014) traçam uma ligação evolutiva entre a literacia e a cidadania digital no contexto da sociedade da informação, ligando assim o cidadão à própria sustentabilidade da democracia (Correia, 2002: 4) através da participação colaborativa.

Para tal, o conceito de literacia digital é entendido como 1) a capacidade de aceder à Web 2) a compreensão dos seus conteúdos e 3) a utilização das ferramentas digitais (Sebastião, 2014: 114).

Essa evolução da literacia e da cidadania digital acompanha o desenvolvimento dos modelos de gestão do setor público, particularmente no que diz respeito ao desenvolvimento e aplicação de tecnologias de informação e comunicação (TIC), digitalização e disponibilização de dados públicos.

Essa evolução do modelo de gestão traduz-se num novo conceito, o de governança, entendido como um processo de uso das TICs para uma participação mais ampla e principalmente colaborativa dos cidadãos (Leitmer, 2003).

Assim, a administração pública não só alterou sua “organization-centric vision” para uma “citizen centric vision” (Marche & McNiven, 2003, Lips, 2006), como o modo de exercer os direitos de cidadania passou a ser visto com maior exigência, encarando o cidadão não apenas como um cliente, mas também como ator de governança (Marques, 2013).

De fato, o exercício dos direitos de cidadania evoluiu do mero acesso à informação governamental, para a consulta pública e participação ativa (Mozzicafredo, 2001, Noveck, 2009). Neste século, a participação alcançou um *status* diferenciado de colaboração com entidades públicas, surgindo as consultas eletrônicas (*e-consultations*) "*interactive tell-us-what-you think*" (Tomkova, 2009, p. 46), outro modelo de auscultação dos cidadãos, com objetivos, atores, temas e resultados muito diferentes. Tomkova identifica cinco tipos de consultas eletrônicas: fóruns em sites do governo, pesquisas on-line, petições e painéis eletrônicos. Comum a todos é a abordagem *bottom-up* e a participação dos cidadãos nos processos de tomada de decisão.

A análise levada a cabo por Dunleavy e Margetts (2015) reflete precisamente essa alteração para uma *Digital Era Governance* assente em três focos: "reintegration, needs-based holism and digitization", determinando uma "citizen-based holism where services are reorganized around digitally enabled citizens" (Dunleavy & Margetts, 2015: 4), onde os serviços se adaptam e recriam digitalmente em redor das necessidades dos cidadãos.

3. GOVERNAÇÃO E USABILIDADE

Na sequência da popularização dos computadores pessoais na segunda metade do século XX, emergiu um novo campo científico. Trata-se da *Human-Computer Interaction* (HCI), ou Interação Pessoa-Máquina, que abrange campos específicos sobre acessibilidade, usabilidade e *User Experience* (UX), e se desenvolvem com o intuito de estudar, medir e melhorar a interação com tecnologias digitais (Cockton, 2013, Carvalho, 2015).

O conceito de usabilidade sofreu uma evolução natural acompanhando tanto o desenvolvimento da tecnologia como a sua utilização

e desenvolvimento como um novo canal preferencial de comunicação entre os órgãos da administração e os seus cidadãos – o digital.

Assim, Nielsen identifica-o como um “quality attribute that assesses how easy user interfaces are to use” (2012), sendo a ligação à qualidade logo destacada em 1991, aquando da publicação da norma ISO/IEC 9126:1991 (“Software engineering – Product quality”), onde o conceito foi identificado como “um conjunto de atributos que evidenciam o esforço necessário para usar um produto de software e na avaliação individual de tal utilização por parte de um conjunto declarado ou implícito de utilizadores” (ISO/IEC, 1991, Carvalho, 2015, p. 10).

A usabilidade pode assim ser encarada como “uma medida de como um produto pode ser usado por utilizadores específicos para alcançar objetivos específicos com eficácia, eficiência e satisfação, num contexto de utilização específico” (...) referindo-se “ainda aos métodos utilizados para melhorar a facilidade de utilização durante o processo de desenvolvimento” (Martins, Queirós, Rocha e Santos, 2013, p. 32).

Nielsen ao definir, em 1993, a usabilidade consideraria cinco atributos da usabilidade fundamentais: Facilidade de aprendizagem (learnability), eficiência, facilidade de memorização, erros e satisfação (Carvalho, 2015, p. 11).

Sendo certo que a usabilidade de um website influencia a percepção de qualidade dos produtos ou serviços disponibilizados, foram sendo publicadas normas de qualidade¹, nomeadamente:

- ISO/IEC 9126:1991 (Software engineering – Product quality)

¹ Para uma análise da evolução normativa veja-se Carvalho, 2015.

- ISO-9241-11:1998 – Ergonomic requirements for office work with visual display terminals (VDTs) – Part 11: Guidance on usability
- ISO/IEC 9126:2001 – Dividida em quatro partes: 9126-1,9126-2, 9126-3, 9126-4 – Usabilidade é a capacidade de um software ser compreendido, apreendido e usado pelo utilizador

A norma ISO 1998 destaca as três seguintes subcaraterísticas da usabilidade:

- “1. Eficácia (Effectiveness): a exatidão e integridade com que os utilizadores alcançam objetivos específicos;
2. Eficiência (Efficiency): os recursos que se têm de dispensar para que os objetivos pretendidos sejam alcançados;
3. Satisfação (Satisfaction): a medida pela qual os utilizadores consideram que o uso do produto é aceitável” (Carvalho, 2015: 11).

Para avaliar e melhorar a usabilidade de uma interface foram sendo desenvolvidos diversos métodos, sendo os principais: teste, inquérito, experiência controlada e inspeção (Martins, Queirós, Rocha e Santos, 2013, p. 34).

Com a introdução e desenvolvimento de um novo modelo de governação assente no aprofundamento da utilização das TIC como forma de comunicação privilegiada com os cidadãos, também o setor público, um pouco por todo o mundo, passou a utilizar as ferramentas da usabilidade e a definir modelos para que os websites do setor público fossem *user friendly*, usáveis e acessíveis. A título exemplificativo, destacam-se o website Norte-Americano *Usability.gov: improving the User Experience* (<https://www.usability.gov/>), o *User research* inglês (<https://www.gov.uk/service-manual/user-research>) e os Standard on Web Accessibility canadianos (<http://www.tbs-sct.gc.ca/pol/doc-eng.aspx?id=23601>).

Portugal implementou medidas legislativas sobre a necessidade de estabelecer regras para a acessibilidade da informação disponibilizada via internet pelo setor público logo em 1999, sendo aliás o quarto país do mundo a fazê-lo (Carvalho, Lopes, Alexandre e Alturas, 2016: 79). Em 2001, a então Comissão Interministerial para a Sociedade da Informação disponibiliza um documento intitulado Método de avaliação dos websites da Administração directa e indirecta do Estado, dando seguimento ao disposto na Resolução do Conselho de Ministros n.º 22/2001, que determina a avaliação periódica dos Websites do setor público.

Já neste século, o Governo, através da Resolução do Conselho de Ministros n.º 112/2012, de 31 de dezembro, aprovou a Agenda Portugal Digital 2020, com o objetivo estratégico de promover a utilização das tecnologias de informação por parte dos cidadãos visando o aumento das competências digitais da população portuguesa para uma utilização diversificada e competente dos conteúdos e serviços disponíveis *online*, criando uma “rede para a inclusão digital, à escala nacional que possa otimizar a utilização dos recursos instalados, bem como para aumentar os níveis de literacia digital”.

A Estratégia Nacional para a Inclusão e Literacia Digitais 2015-2020, tinha já como objetivos estratégicos, entre outros, reduzir a percentagem de não utilizadores da Internet, aumentar as competências digitais da população portuguesa e incentivar a melhoria da interface entre os serviços *online* e os cidadãos (acessibilidade e usabilidade). O Programa Portugal INCoDe.2030, publicado em 2017, veio reforçar a necessidade de garantir a literacia e a inclusão digitais para o exercício pleno da cidadania, tendo o Relatório sobre o Progresso Digital na Europa 2017 relativo a Portugal destacado que, embora Portugal faça parte do grupo de países com desempenho

médio², o desempenho dos seus serviços públicos digitais é muito superior à média da UE.

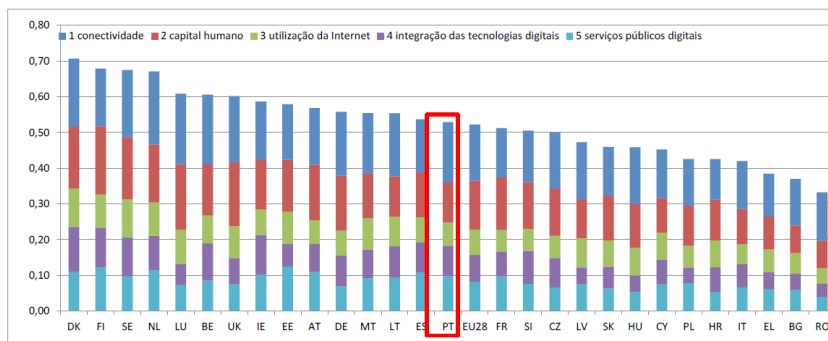


Figura 1 – Índice da Digitalidade da Economia e da Sociedade.

Fonte: Relatório Sobre o Progresso Digital na Europa 2017 Perfil do País –Portugal, 2017

O mesmo Relatório alerta, contudo, que uma parte da população não dispõe das competências digitais necessárias, identificando como grupos de risco os idosos e as pessoas com baixos níveis de educação ou com baixos rendimentos.

No mesmo ano, o Governo, através da Agência de Modernização Administrativa, e no site Usabilidade.Gov.Pt <https://usabilidade.gov.pt/>, cuja missão é a de “promover boas práticas de usabilidade e partilhar ferramentas úteis para criar boas experiências de utilização em sites públicos”, disponibilizou um Guia de Usabilidade, com um conjunto de recomendações e boas práticas de usabilidade e *user experience* para entidades da Administração Pública, reconhecendo a matéria como fundamental para o aprofundamento da digitalidade da economia e empoderamento dos cidadãos.

² Refira-se que o Grupo de países com desenvolvimento médio são: Letónia, República Checa, Eslovénia, França, Portugal, Espanha, Lituânia, Malta, Alemanha e Áustria.

4. ACCOUNTABILITY E ACESSO À INFORMAÇÃO PARLAMENTAR

As instituições parlamentares têm acompanhado os novos modelos de gestão baseados na *accountability* e disponibilização da informação parlamentar.

Para tal, empenharam-se em medidas de digitalização massiva dos seus conteúdos (atas das sessões plenárias) e disponibilização de informação parlamentar atual e relevante para um bom processo de *accountability* (bases de dados do processo legislativo e disponibilização de informação sobre os parlamentares), numa base multicanal (websites, canais televisivos gratuitos, adesão à web 2.0). (Joshi & Rosenfield, 2013; Bernardes & Bandeira, 2016).

A sua implementação tem beneficiado de guias e estudos de instituições internacionais como a União Interparlamentar (UIP), Nações Unidas, União Europeia, Banco Mundial e o *European Centre for Parliamentary Research & Documentation* (ECPRD), tendo como objetivos permitir o acesso à informação, a sua consulta e participação, dos quais destacamos, os *Guidelines for the content and structure of Parliamentary websites 2000* e *Guidelines for parliamentary websites*, 2009, ambos da UIP e os *World e-Parliament Reports* de 2008, 2010, 2012, 2014 e 2016.

Para além do desenvolvimento de sites, da disponibilização do processo legislativo e da digitalização massiva de conteúdos, os Parlamentos têm também aprofundado e aumentado os mecanismos de democracia participativa através da possibilidade de submissão eletrónica de petições, o direito de iniciativa legislativa do cidadão³ e diversas modalidades de consulta dos cidadãos.

³ Que na União Europeia entrou em vigor com o Regulamento (UE) n.º 211/2011 do Parlamento Europeu e do Conselho, de 16 de fevereiro de 2011.

Por último, e em resultado da World e-Parliament Conference realizada em Roma, em 2012, foi lançada uma Declaração para a Abertura e Transparência Parlamentar, pela *Opening Parliament Org*, que estabeleceu uma série de princípios sobre abertura, transparência e acessibilidade dos parlamentos apoiados por mais de 140 organizações de 75 países.

Também neste caso Portugal seguiu a tendência, tendo a Assembleia da República aprovado a Resolução da Assembleia da República n.º 37/2007, de 20 de agosto, que aprova o Regime do Canal Parlamento e do Portal da Assembleia da República. No que ao website diz respeito, o diploma, para além da definição de conteúdos obrigatórios sobre a atividade parlamentar, acrescenta a inclusão de espaços de discussão interativa sob a forma de fóruns, uma área destinada ao público mais jovem, destacando que a página inicial deve conter informação e os instrumentos que permitam a interação com o cidadão, como sejam a subscrição de newsletters, subscrição de um sistema de alertas e subscrição de conteúdos para terminais móveis.

Através da Resolução da Assembleia da República n.º 53/2007, de 19 de outubro, aprovada com o objetivo de disponibilizar em formato aberto toda a informação e documentação publicada nos sítios Internet e intranet da Assembleia da República, permitiu-se assim aos seus utilizadores o acesso a todos os conteúdos de forma não condicionada ao uso de software proprietário. Finalmente, a Resolução da Assembleia da República n.º 64/2014, de 10 de julho, que aprova a Declaração para a Abertura e Transparência Parlamentar, onde estabelece como boa prática parlamentar, com princípios semelhantes ao modelo do governo aberto: abertura, difusão, envolvimento dos cidadãos, transparência, formatos abertos e divulgação massiva da informação parlamentar, elencou a informação parlamentar como um bem público.

Por fim, refira-se ainda a criação, em 2016, de um Grupo de Trabalho para o Parlamento Digital, com, entre outros objetivos, o de “Avaliar a possibilidade de uma maior divulgação da atividade parla-

mentar através de novas formas de comunicação digital, apresentando recomendações que, aproveitando as novas tecnologias, permitam alargar o universo de cidadãos que se envolvem e interagem com a Assembleia da República, fomentando a comunicação bidirecional, e que acabou por dar origem à renovação do website em 2018.

Não sem que antes, e vindos da sociedade civil, fossem lançados dois websites contendo informação retirada do website parlamentar mas com diferentes formas de visualização da informação: o *Demo-cratica* e o *Hemiciclo*, trazendo para Portugal o espírito das Organizações de Monitorização Parlamentar (OMP)⁴.

5. METODOLOGIA

Em termos metodológicos, o trabalho iniciou-se com uma revisão da literatura sobre os conceitos de literacia e cidadania digital, bem como a compreensão da usabilidade como uma forma de melhoria da acessibilidade da informação inserida na nova gestão participativa do setor público.

Destacou-se ainda o percurso das instituições parlamentares no sentido da melhoria da acessibilidade, visualização e compreensão da informação parlamentar, um pouco por todo o mundo, elencando as principais medidas levadas a cabo pelo Parlamento Português.

Para o estudo empírico de avaliação comparativa da usabilidade dos websites, foi escolhido o método de teste realizado por um grupo de 5 utilizadores com as seguintes características:

- 1 – Utilizador avançado (com experiência de navegação online e conhecimento dos websites e seu conteúdo)

⁴ Para a análise sobre o aparecimento e desenvolvimento das Organizações de Monitorização Parlamentar (*Parliamentary Monitorin Organizations*), veja-se Mandelbaum, 2011.

2 – Utilizador avançado (com experiência em navegação online mas sem conhecimento dos websites e seu conteúdo)

3 – Utilizador médio (conhecimento dos websites, mas pouca experiência de navegação)

4 – Utilizador médio (sem conhecimento dos websites, e pouca experiência de navegação)

5 – Utilizador sem grande experiência de navegação online nem conhecimento dos websites

O estudo de caso fez-se através da análise comparativa dos critérios de usabilidade no website da Assembleia da República e dois websites oriundos da cidadania: Demo.crática e Hemiciclo. Pretendia-se neste caso verificar se a usabilidade do website oficial do Parlamento Português era eficaz na comparação com os websites desenvolvidos com a mesma informação mas não institucionais.

Foram analisados os seguintes critérios identificados na norma ISO já mencionada: eficácia, eficiência e satisfação. A análise decorreu durante o mês de Abril de 2018.

6. ESTUDO DE CASO: ANÁLISE COMPARATIVA DA USABILIDADE DOS SITES PARLAMENTO, DEMO-CRÁTICA E HEMICICLO



Figura 2: Site Parlamento.pt

A adesão do Parlamento português a modelos de *governance* e transparência administrativa, baseado no uso de TIC e internet, seguiu a linha evolutiva do *publish* e *interact*. Assim, desde a sua criação em 1996, seguiu de perto a evolução dos sites parlamentares ocorrida em meados dos anos 90 do século passado (Bernardes & Bandeira, 2016). Tratou-se, numa primeira fase de “abrir uma janela” para o cidadão, disponibilizando informação sobre a instituição, os parlamentares, processo legislativo, e fiscalização do Governo, apresentando os dois últimos ainda conteúdos limitados cronologicamente⁵. Para a atual reformulação lançada em 2018, muito contribuiu o Grupo de Trabalho do Parlamento Digital, cuja missão era também a de apresentar propostas que visassem a reestruturação da informação já disponível no site do Parlamento, tornando-a mais simples e apelativa.

Quanto aos websites desenvolvidos por cidadãos (Demo-cratica.org e Hemiciclo.pt), embora surgidos com um intervalo de dois anos (2015-2017), apresentam diferenças substanciais.

Assim, o Demo.cratica.org, lançado em 2015, com conceção e autoria da Manufatura Independente, um estúdio de investigação de metodologias livres no design, composto por Ana Carvalho e Ricardo Lafuente, foi desenvolvido graças ao trabalho levado a cabo no Transparência Hackday Porto, onde têm sido desenvolvidas formas de organizar, compreender e catalogar bases de dados de informação pública em Portugal.

⁵ Para a análise da evolução do website da Assembleia da República veja-se Borges, 2018.



Figura 3 – Site Demo.cratiga.org

Contudo, o site nunca saiu da sua versão Beta, sendo o seu conteúdo restrito à identificação dos deputados que compõe o Parlamento e a visualização das atas das sessões plenárias.

Quanto ao Hemiciclo, ele foi disponibilizado em 2017, com o objetivo claro de “contribuir para o efetivo usufruto dos direitos dos cidadãos em participar na governação, tornando mais simples a essencial fiscalização pública do exercício do mandato parlamentar e a responsabilização daqueles que o detêm por via da vontade popular”. O site apresenta um grafismo e formas de visualização da informação parlamentar inovadoras.

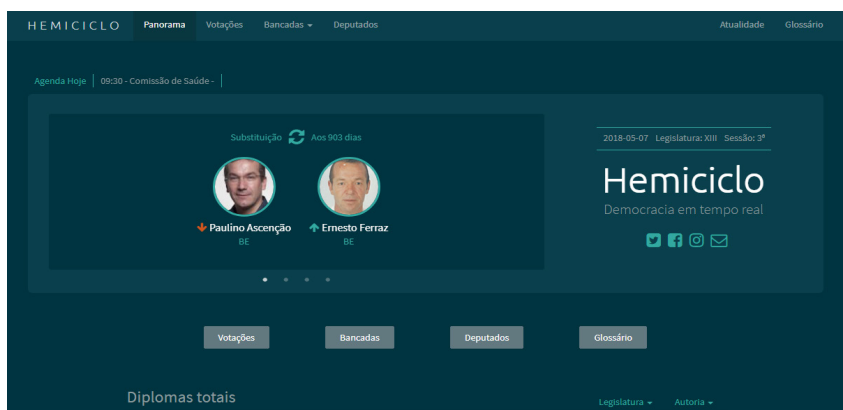


Figura 4 – Hemiciclo.pt

7. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Portugal insere-se na tendência atual de democratizar (disponibilizar e facilitar) o acesso à informação parlamentar, o que pode ser visto quer através do desenvolvimento e melhoria contínua do website institucional da Assembleia da República, como pela existência de dois sites desenvolvidos por cidadãos para melhorar a *accountability* e facilitar a visualização da informação parlamentar.

A análise comparativa da sua usabilidade revela que, em termos de eficácia, eficiência e satisfação, o site Hemiciclo supera o site institucional da AR, já que a visualização da informação sem necessidade de pesquisa (Diplomas por autor, por área, por exemplo) é mais rápida e eficaz que uma pesquisa em base de dados com terminologia nem sempre de fácil compreensão pelos cidadãos (caso do website da AR).

Para além disso, o site Hemiciclo torna possível aceder a informação não disponível no site institucional (sentido de voto de cada deputado).

Apesar dos resultados, constata-se que o site Parlamento.pt tem procurado desenvolver conteúdos especificamente dirigidos ao público em geral, para uma melhor compreensão da informação parlamentar, bem como melhorar a apresentação da informação. Contudo, é relevante verificar que nenhum dos sites desenvolvidos por cidadãos possui toda a informação existente no site institucional.

CONCLUSÃO

A oferta de serviços públicos *online*, neste caso parlamentares, incentiva a literacia e cidadania digitais motivando os cidadãos a interagir com o setor público. Para que a meta de uma democracia

participativa e inclusiva seja atingida, é necessário, contudo, verificar se o principal canal de comunicação escolhido é apreendido e facilmente compreendido pelo público a que se destina.

Os websites devem assim cumprir a legislação em vigor relativas ao conteúdo a disponibilizar, cumprir os critérios de acessibilidade mundialmente estabelecidos e fazer uso das ferramentas de usabilidade, já que a análise da usabilidade dos sites é determinante para a melhoria da experiência dos utilizadores/cidadãos.

Conclui-se, portanto, que a usabilidade pode servir para aferir a literacia digital e melhorá-la.

Referências

- Bawden, D. (2001). Information and digital literacies: a review of concepts. *Journal of Documentation*, 57 (2), 218-259. Retrieved from <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.740.6450&rep=rep1&type=pdf>
- Bernardes, C.B. & Bandeira, C.L.(2016).Information vs Engagement in parliamentary websites – a case study of Brazil and the UK. *Revista de Sociologia e Política*, 24 (59), pp. 91-107. DOI 10.1590/1678-987316245905.
- Bobbio, N. (2007). Estado, Governo e Sociedade, Para uma Teoria Geral da Política, São Paulo, Editora Paz e Terra.
- Borges, L. C. (2018). Mecanismos parlamentares de democracia participativa: o exemplo da Assembleia da República. In M. Rámirez-Sánchez & G. Rodriguez Herrera (Eds.), *Centros y periferias: Confluencia, empoderamiento e innovación en Humanidades* (p. 41-58.). Vigo: Editorial Academia del Hispanismo.
- Braga, I., & Lopes, M. C. de O. (2009). Literacia como fundamento da cidadania. Presented at the VIII Congresso LUSOCOM, Lisboa. Retrieved from http://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/6807/1/COM_InesBraga_2009_1.pdf
- Carvalho, R. N. M. de. (2015). *Usabilidade, Acessibilidade e Qualidade da Web da Administração Pública Portuguesa* (Dissertação de mestrado em Engenharia Informática). ISCTE, Lisboa. Retrieved from https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/10911/1/Dissertacao_Ricardo_Carvalho_Completa_v1.pdf
- Cockton, G. (2013). Usability Evaluation. In M. Soegaard & R. F. Dam (Eds.), *The Encyclopedia of Human-Computer Interaction* (2nd ed.). The Interaction Design Foundation. Retrieved from <https://www.interaction-design.org/literature/book/the-encyclopedia-of-human-computer-interaction-2nd-ed/usability-evaluation>
- Correia, A. M. R. (2002). Literacia em informação para uma cidadania activa e eficiente. Retrieved from <http://www2.isec.pt/~armenioc/privado/PapersLivrosSites/artigos/correia-portuguese-fullpaper.pdf>

- Dunleavy, P., & Margetts, H. (2015). Design principles for essentially digital governance. Presented at the 111th Annual Meeting of the American Political Science Association. Retrieved from <http://eprints.lse.ac.uk/64125/>
- Faria, M. I., & Pericão, M. da G. (2008). Literacia. *Dicionário do Livro – Da escrita ao livro eletrônico* (p. 756). Coimbra: Almedina.
- Fundação para a Ciência e a Tecnologia. (2015). *Estratégia Nacional para a Inclusão e Literacia Digitais (2015-2020)*. Retrieved from <http://www.ticsociedade.pt/enild>
- Joshi, D. & Rosenfield, E. (2013). MP Transparency, communication link and social media: a comparative assessment of 184 Parliamentary websites". *The Journal of Legislative Studies*, 19 (4), 526-545.
- Lips, A.M.B. (2006). E-Government Under Construction: Challenging Traditional Conceptions of Citizenship. In: Koutrakou, V. and Nixon, P. (eds) *Ctrl, Alt, Delete: Re-booting the State via e-Government*. London: Routledge.
- Marche, S & McNiven, J.D.(2003) *E-government and e-governance: the future isn't what it used to be*. Canadian Journal of Administrative Sciences, 20 (1), 74-86.
- Marques, M. B. P. S. M. (2013). The Value of Information and Information Services in Knowledge Society. In *Rethinking the Conceptual Base for New Practical Applications in Information Value and Quality*. Pennsylvania: IGI Global, p. 134-161.
- Mandelbaum, A. G. (2011). *Strengthening Parliamentary Accountability, Citizen Engagement and Access to Information: A Global Survey of Parliamentary Monitoring Organizations*. National Democratic Institute and World Bank Institute. Retrieved from <https://www.ndi.org/sites/default/files/governance-parliamentary-monitoring-organizations-survey-september-2011.pdf>
- Martins, A. I., Queirós, A., Rocha, N. P., & Santos, B. S. (2013). Avaliação de Usabilidade: Uma Revisão Sistemática da Literatura. *RISTI: Revista Ibérica de Sistemas e Tecnologias Da Informação*, 11(6), 31-43. <https://doi.org/10.4304/risti.11.31-43>
- Mozzicafreddo, J. (2001). Cidadania e Administração Pública em Portugal, in Juan Mozzicafreddo e João Salis Gomes (orgs.), *Administração e política: perspectivas de reforma da Administração Pública na Europa e nos Estados Unidos*, Oeiras: Celta Editora.
- Nielsen, Jakob, Usability 101: Introduction to Usability. Retrieved from: <https://www.nngroup.com/articles/usability-101-introduction-to-usability/>
- Noveck. B.S. (2009). Wiki Government: how technology can make government better, democracy stronger and citizens more powerful. Washington: Brookings Institution Press.
- Portugal. Agência para a Modernização Administrativa (2017). Guia de Usabilidade: Recomendações e boas práticas de usabilidade e user experience para entidades da Administração Pública. Retrieved from: https://usabilidade.gov.pt/documents/20181/0/guia_usabilidade_2.pdf/3103d0e0-385c-4ad9-abff-c82813089ad0
- Portugal INCoDe.2030 (2017). Iniciativa Nacional Competências Digitais e.2030. Retrieved from: http://www.incode2030.gov.pt/sites/default/files/uploads/attachments/incode2030_final_28mar17.pdf
- Sebastião, S. P. (2014). A Literacia Digital e a Participação Cívica. *Educação, Sociedade & Culturas*, 42, 111-132. Retrieved from https://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/ESC42_S_P_Sebastiao.pdf

Tomkova, J. (2009). E-consultations: New tools for civic engagement or facades for political correctness?. *European Journal of ePractice*. 7, pp. 45-54, available at: <https://joinup.ec.europa.eu/sites/default/files/91/da/cc/ePractice%20Journal-Vol.7-March%202009.pdf>

União Europeia (2017). Relatório Sobre o Progresso Digital na Europa 2017, Perfil do País – Portugal. Retrieved from <https://ec.europa.eu/digital-single-market/en/desi>

**A HIBRIDEZ DAS LINGUAGENS
O VISUAL COMO LINGUAGEM PREDOMINANTE
NO MEIO ONLINE
THE HYBRIDITY OF LANGUAGES
THE VISUAL AS PREDOMINANT LANGUAGE
IN ONLINE MEDIUM**

Andreia Freitas

andreiaf121@live.com.pt

UMinho

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0594-7629>

Filipa Rodrigues¹

filiparodrigues@esev.ipv.pt

IPV – ESEV

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6728-5384>

Resumo: As evoluções tecnológicas acarretaram inúmeras mudanças no jornalismo. As mesmas proporcionaram a (re)definição da profissão, das funções do jornalista, bem como a forma de apresentação dos conteúdos (Fidalgo, 2005). É nessa perspetiva de mudança da literacia dos media que nos de debateremos sobre as novas formas de apresentação de narrativas jornalísticas no meio online. Assim, propomos caracterizar a forma como as narrativas são construídas no que respeita às linguagens utilizadas em três meios de comunicação distintos: TSF; TVI24 e Jornal de Notícias, bem como o papel da imagem nos *media* online. Com isto, pretendemos contribuir para a (re)definição dos padrões de linguagem tidos como específicos de cada meio, bem como constatar qual a linguagem que mais predomina aquando a propagação de informação a internet.

¹ CI&DETS – Centro de Estudos em Educação, Tecnologia e Saúde do Instituto Politécnico de Viseu.

Para tal, foram contabilizadas trinta notícias de cada meio de comunicação e sujeitas a uma grelha de análise para avaliar as linguagens que compõem as notícias. Ao mesmo tempo, foi aplicado um inquérito a 126 pessoas com a finalidade de se perceber as suas preferências no que concerne ao meio e à(s) linguagem(s) aquando o consumo de notícias.

Palavras-chave: *Media*; imagem; linguagens; online; hibridez

Abstract: The technological evolution brought countless changes in journalism. They provided the re(definition) of the profession, the functions of the journalist, as well as the way they present the contents (Fidalgo, 2005). It's in this changed perspective of the media literacy that we will debate upon the new representative ways of the journalistic narratives in the online form. Therefore, we propose to characterize the way the narratives are built, concerning the languages used in three distinguish means of communication: TSF, TVI24 and Jornal de Notícias, as well as the role of the image in the online media. This way, we intend to contribute to the re(definition) of the language patterns considered specific to each medium and also to figure out which language predominates when it comes to the propagation of information in the internet. For this purpose, there were taken into account thirty news of each mean of communication and they were subjected to an analysis grid to evaluate the languages used in them. At the same time, a survey was applied to 126 people in order to understand their preferences for the medium and the languages used when it comes to consuming news.

Keywords: Media; image; language; online; hybridity

INTRODUÇÃO

A comunicação é uma atividade humana que todos os indivíduos reconhecem por ser uma característica inerente ao ser humano. Toda

a comunicação envolve signos² e códigos³ (Fiske, 1998). A teoria da escola de semiótica defende que toda a comunicação transmite mensagens e gera significações na mente do utente.

Contudo, as mensagens podem ser transmitidas por vários meios e em diferentes linguagens. Por meio entendemos o canal por onde passa a informação. Por exemplo, o rádio é um meio por onde passa a linguagem⁴ radiofónica (Fiske, 1998).

Crê-se que a linguagem se formalizou numa tentativa de comunicar com outros seres da mesma espécie, antes mesmo da linguagem ser uma forma de originar pensamento (Harrub, Thompson & Miller, 2013). Com o avanço da humanidade, foram criadas diversas linguagens.

Com o passar dos anos, temos assistido à evolução, quer dos meios e das linguagens, quer do processo comunicacional. Estas transformações vieram trazer aos *media* novos desafios e novas possibilidades de comunicar em prol do objetivo comunicacional de cada meio de comunicação (Santaella, 2012).

Inicialmente, o aparecimento do meio online foi encarado pelo jornalismo como um meio para onde poderiam deambular os conteúdos publicados no seu meio tradicional. Por exemplo, os jornais começaram a transportar para o online os seus textos, não fazendo alterações nem adequações ao meio online (Canavilhas, 2014). Mas com o passar dos anos, os *media* foram dando conta das potencialidades do online: como a capacidade para a interatividade, multimedialidade, instantaneidade, personalização (Deuze, 2017).

² Signos: artefactos ou atos que se referem a algo que não eles próprios. Construções significantes (Fiske)

³ Códigos: sistemas nos quais os signos se organizam e que determinam a forma como os signos se podem relacionar uns com os outros (Fiske).

⁴ “Linguagem significa o princípio orientado para a comunicação de conteúdos intelectuais.” (Benjamin, 1992, p. 177)

Nesse sentido, a linguagem utilizada no online foi-se alterando e, com isso, o fenômeno da hibridez das linguagens foi-se implementando (Canavilhas, 2014).

O principal objetivo deste artigo prende-se com a inferência de qual a predominância da imagem nos *media* atuais, no meio online, como fenômeno decorrente da literacia dos *media*. Para tal, partiu-se da tese de que a imagem é a linguagem preponderante nos meios de comunicação online.

Para tal, foram analisados três meios de comunicação onde predominam linguagens distintas no seu formato offline: TSF (rádio); Jornal de Notícias (jornal); e TVI24 (televisão). A análise quantitativa contabilizou as linguagens patentes na primeira notícia do dia, no online, durante trinta dias consecutivos. Para percebermos o comportamento do leitor face às linguagens adotadas pelos *media* online foi aplicado um inquérito a 126 pessoas.

Ao longo do período de observação das demais narrativas veiculadas pelos *media* foi possível perceber-se que a imagem compõe a maioria das mesmas. A rádio, antigamente, veiculava a informação apenas a partir de um aparelho radiofónico.

Com os avanços tecnológicos e com os desafios e possibilidades que os mesmos proporcionaram aos jornalistas, hoje em dia as rádios passaram a estar disponíveis na internet. O meio trouxe consigo novas versões da rádio, nomeadamente novos conteúdos, como os podcast⁵. A componente visual passou a ser uma das maiores novidades associadas à rádio, já que este meio outrora permitia apenas a linguagem sonora. São constantes as reportagens que já não são apenas radiofónicas, já que ao áudio é frequente ver-se associada a imagem. Estas transformações ocorreram também ao nível da imprensa e até da televisão.

⁵ Podcast é um arquivo digital de áudio transmitido através da internet com o objetivo de transmitir informação (significados, 2017).

No entanto, a maioria da população prefere conteúdos que aliem múltiplas linguagens, tal como acontece com maior frequência na rádio. Contudo, a rádio é o meio por onde menos pessoas consultam notícias online. Com isto, constatou-se que a população não está ciente das novas transformações dos meios imprensa, rádio e televisão aquando a sua passagem para o meio online, já que associam as rádios online a elementos exclusivamente sonoros, enquanto que, no decorrer da análise levada a cabo, se refutou essa ideia pré-concebida.

No entanto, é a linguagem visual que se estende a todos os meios analisados. A adoção de imagem estática ou em movimento foi uma das transformações que as potencialidades das novas tecnologias acarretaram para os *media*.

O FENÓMENO DA HIBRIDEZ DAS LINGUAGENS

A profissão de jornalista tem vindo a sofrer diversas alterações resultantes das evoluções tecnológicas, de transformações sociais e ainda de novos contextos políticos e económicos (Fidalgo, 2005). Embora os meios de comunicação sejam “suportes materiais, canais físicos, nos quais as linguagens se corporificam e pelos quais transitam” (Santaella, 2007, p. 77), o certo é que a diversidade de meios originou novas formas de comunicar.

Ao longo das últimas décadas temos vindo a assistir a um novo modo de relatar os factos noticiosos. As narrativas jornalísticas têm sido alvo de hibridez das linguagens, algo que é despoletado pela evolução tecnológica, nomeadamente do meio online (Santaella, 2012).

Por linguagem entende-se as formas de comunicar que foram surgindo, no decorrer das evoluções tecnológicas e que constituem a comunicação de cada meio. Exemplificando, a rádio criou a lin-

guagem radiofónica, composta por linguagem sonora; o telégrafo originou a linguagem telegráfica e, mais tarde, a fotografia criou a linguagem fotográfica. Vivemos, assim, na contemporaneidade das linguagens. Nela, a emoção e a velocidade são as suas principais características (Harrub et al, 2013).

Quando falamos de hibridez das linguagens, referimo-nos ao cruzamento das mesmas, ou seja, à mistura de várias linguagens (sonora, escrita, visual, entre outras) que resultam na criação de um conteúdo novo e original, pela forma como se apresenta ao leitor aliando diferentes linguagens que resultam num produto jornalístico final distinto das narrativas criadas a partir de uma linguagem apenas (Santaella, 2012).

Isto é, com o avanço tecnológico foram novas as ferramentas que ficaram à disposição do jornalista. O meio online permitiu conjugar características específicas de cada meio (como a linguagem radiofónica no meio rádio) originando novas formas de comunicar. O telemóvel, tecnologia que veio também mudar não só as vidas do cidadão comum como do próprio jornalista enquanto profissional de comunicação, é um dos meios onde mais se encontra a hibridez das linguagens. Isto coloca-se em evidência se pensarmos o dia-a-dia do indivíduo ao lado do telemóvel: há som que avisa das notificações recebidas, vários ícones visuais que nos encaminham para as aplicações existentes, e há igualmente texto a todo o momento. O telemóvel é, também, o meio pelo qual a população mais consome informação quando está fora de casa, como nos meios de transporte públicos ou no trabalho (ERC, 2015).

Todas estas linguagens patentes nos ecrãs dos smartphones ajudam o utilizador da tecnologia a descodificar o meio (Santaella, 2012). Tecnologias como os computadores, as redes sociais e todos os demais meios online, oferecem ao jornalista uma panóplia de novas ferramentas digitais que colaboram para a reconstrução do exercício da profissão, produção da notícia e até na forma como os

jornalistas se relacionam com as suas fontes de informação (Bianco, 2004, p. 1).

Vivemos numa época em que a maioria dos meios de comunicação usufruem de ferramentas online (*Facebook, sites*, entre outros). Assim como é a ferramenta pela qual os leitores acedem à informação, representando 45% da escolha do consumidor (ERC, 2015). Sendo que a informação é mediada pelo computador ou telemóvel, meios ainda limitados às linguagens visuais e auditivas, comprova-se, portanto, o papel relevante do visual nas narrativas que marcam a atualidade (Bianco, 2004).

Com estas ferramentas online que o consumidor passou a ter ao seu dispor, o jornalismo enveredou pela convergência. E este termo aplica-se a esta nova era do jornalismo em diferentes sentidos, como a convergência entre o emissor e o recetor da informação, assim como na convergência das linguagens perante um só meio – o online (Santos, 2018).

O comportamento do consumidor da informação alterou-se com a evolução dos meios de comunicação. A melhor forma de descrever essa nova forma de agir perante os conteúdos jornalísticos é através de palavras como “ler, assistir, ver, ouvir, pesquisar, monitorizar, clicar, linkar, partilhar, gostar, recomendar, comentar”, entre muitas outras (Deuze, 2017, p.20). Por estas, conseguimos rapidamente chegar às características dos conteúdos nativos da Web, bem como perceber um novo fenómeno – a hibridez das linguagens.

Os diferentes conteúdos veiculados online misturam e combinam-se em diferentes dispositivos. Há, assim, uma capacidade multimédia de consumir as informações – na medida em que as mesmas podem estar em diversas plataformas e apresentar características que permitem a interação diferente de consumidor para consumidor – bem como multimédia na forma como os conteúdos são apresentados – aliam linguagens distintas, permitem a hipertext-

tualidade, interatividade, multimedialidade, ubiquidade, memória, e personalidade (Deuze, 2017).

Na verdade, a personalização dos conteúdos advém destas potencialidades da Web que dão diferentes percursos possíveis, dentro de um conteúdo noticioso, a cada leitor. Este alcança liberdade em navegar pela narrativa e isso implica maior responsabilidade por parte dos jornalistas. Isto porque necessitam de produzir conteúdo coerente de tal modo que a ordem pela qual se lê não altera a nitidez da captação da informação. “São camadas adicionais de significado, funções e conseqüências quando se olha para o que as pessoas fazem com um conteúdo dos media” (Deuze, 2017, p. 21).

É nesta perspectiva que Deuze (2017) frisa que há uma crescente necessidade em se perceber que os media e o quotidiano da sociedade andam de mãos dadas, na medida em que o quotidiano não se separa do papel informativo dos meios de comunicação, assim como as pessoas criam tanto quanto aquilo que consomem. Há, assim, uma deambulação de influências constantes entre o consumidor e o jornalista.

No entanto, o webjornalismo tem evidenciado algumas mudanças no que concerne ao papel e tarefas do jornalista, bem como dos próprios órgãos de comunicação e dos seus modelos de negócio. É neste contexto que se constata que o jornalismo se encontra em crise, no sentido em que atravessa um período de mudança (Lewis, J., Williams, A., Franklin, B., 2008). E esta mudança dá-se também na forma como se constroem narrativas.

Estamos numa era de “Martini Media”, expressão que surgiu após uma campanha publicitária em que a bebida Martini estava em todo o lado, quando e como o consumidor queria. É assim que o jornalismo se tem apresentado: disponível quando e onde o consumidor quer, com os conteúdos a circularem livremente entre diferentes dispositivos e plataformas (Deuze, 2017). Isto significa que cada

conteúdo se tem de adaptar aos desafios que a Internet lhe colocou mas, também, usufruir das potencialidades do meio. Mas os conteúdos na Web podem ser acedidos em diferentes plataformas, como o telemóvel e o computador, ecrãs que possuem características diferentes e que têm obrigado os meios de comunicação a adaptarem as suas linguagens a cada um (Santos, 2018).

No entanto, assiste-se paralelamente a um jornalismo cada vez mais individualizado, pela capacidade que o consumidor passou a ter de interagir com o emissor da informação, manifestando os seus interesses (Santos, 2018). Deuze (2017) afirma que é necessário entender-se o novo público que está diante os meios de comunicação. Isto porque são pessoas que “participam e colaboram em encontrar, produzir, partilhar, curar e até mesmo pesquisar conteúdo” (Deuze, 2017, p.20). Ao mesmo tempo, o novo público do jornalismo procura por conteúdos que evoquem as emoções e, para tal, a hibridiz das linguagens tem encaminhado o jornalismo para o despertar de múltiplas sensações – auditivas e visuais – cada vez mais intenso (Santos, 2018; Deuze, 2017).

O emprego de imagens como forma de transmitir informação é uma das muitas utilizações da imagem, sendo que “pode reciclar-se, assumir vários papéis, ressemantizar-se e produzir efeitos diversos” (Meneses, 2003, p. 29). E através das imagens que a população portuguesa mais acede à informação. Segundo um estudo da ERC, levado a cabo em 2015, o vídeo é a modalidade pela qual os leitores mais acedem à informação (55%), assim como à imagem (28%).

O ser humano possui desejo por ver e olhar, como forma de sentir. Para Eduardo Barcelos, “o ser humano só deseja porque sente falta”, sendo que esse desejo flui em duas vertentes: ser e ter (Barcelos, 2009, p.183). Ser, porque a imagem, tal como autor anterior refere, faz-nos viver sensações que outras linguagens não o permitem; e ter, porque a fotografia ou o vídeo coloca-nos em contacto com uma realidade fiel aos factos com os quais não conse-

guimos ter contacto presencial, retirando a subjetividade e dotando os conteúdos de credibilidade (Meneses, 2003).

Importa ainda salientar que a digitalização não criou processos inéditos, mas aprimorou e colocou em relação aspetos já presentes noutros suportes. Numa mesma reportagem na web é possível encontrar texto, fotografias, vídeos, áudios e outros formatos que antes só existiam separadamente – um na televisão, um no impresso, outro no rádio (Barretos, 2017).

Todas estas alterações no âmbito de apresentação das informações no jornalismo, Joaquim Fidalgo (2005) alerta para o facto de que a produção de conteúdos cada vez mais híbridos exige do jornalista uma capacidade de domínio de cada vez mais ferramentas de trabalho, como a edição e captação de vídeo. “Pode implicar alguma redefinição da profissão de jornalista, em moldes que aqui e além já se intuem, dados os sinais detectáveis numa diversidade de planos”, (Fidalgo, 2005, p. 2).

“Criou-se novas exigências profissionais aos jornalistas, obrigando-os a começar a dominar uma panóplia cada vez mais vasta de instrumentos de pesquisa, tratamento e edição da informação, bem como a manusear, e até a integrar, “linguagens” que antes eram normalmente vistas em compartimentos estanques, associados a uma especialização por suporte (texto escrito – hipertexto – infografia – som – imagem parada – imagem em movimento)”
(Fidalgo, 2005, p.4).

O LADO ESTÉTICO DA IMAGEM

Enquanto a linguagem textual é estática, a linguagem visual acarreta movimento a uma narrativa que até então estava presa às palavras. Esta questão de dinâmica pode ser observada em duas

perspetivas. Por um lado, o leitor está frequentemente perante imagens infográficas nos *media* que lhe dão a ideia de movimento; À luz de Barthes, na teoria da linguagem não conotativa, a imagem permite ao telespectador viajar na sua mente e gerar os seus próprios significados, embora, por ancoragem, o autor defenda que a imagem restringe esses pensamentos e, por isso, torna-se um meio objetivo e não subjetivo de veicular a informação (Barthes, 1984).

Mas é na questão mais estética que se defende a existência do papel preponderante da linguagem visual, perante elementos sonoros ou textuais. No meio televisão, o visual é, claramente, a linguagem mais poderosa, isto porque o telespectador prende-se às imagens que são guiadas pela componente textual e narração jornalística. Com isto, é possível superar as limitações de uma certa linguagem. Esta mistura aproxima-se da definição de Storytelling⁶ da narrativa literária (Kress, 2010).

A mistura das linguagens visa combater as debilidades das outras linguagens, completando-se. É nesse combate que consideramos que a imagem adquire o seu principal papel. A componente visual combate o vazio das palavras escritas que aparecem nos jornais, a ausência da visualização de cenários e personagens de uma reportagem radiofónica, entre outros (Kress, 2010). Assim, constatamos que há uma hibridez entre exploração estética da informação, da informação por si só, e de documentos (Martins, s.d).

⁶ “Storytelling é uma palavra em inglês, que está relacionada com uma narrativa e significa a capacidade de contar histórias relevantes. Consiste em um método que utiliza palavras ou recursos audiovisuais para transmitir uma história” (Significados, 2017).

A INFOGRAFIA COMO ELEMENTO HÍBRIDO

Antes de inferirmos a importância da infografia nos meios de comunicação, importa referir o que é uma infografia. Esta é uma forma de representar informações complexas e técnicas (números, estatísticas, dados, entre outros) de uma forma mais atrativa e visual, como forma de permitir uma leitura mais rápida das informações e assim permitir a construção de conhecimentos (Quattrer & Gouveia, 2009).

Este uso veio revolucionar os layouts das páginas dos jornais, revistas e sites de informação. Várias são as pesquisas que comprovam que os leitores olham primeiramente para os títulos das notícias, posteriormente para os infográficos e, só por último, o texto em si (Quattrer & Gouveia, 2009).

Além de a infografia ser o segundo elemento para onde recai a atenção do leitor/telespectador, esta é, por vezes, a única forma de transmitir dados complexos para que o leitor consiga interpretar, ao passo que, por vezes, este é o único elemento noticioso ao qual o leitor se predispõe a ler (Quattrer & Gouveia, 2009).

Por esse motivo, a infografia não é tido como um simples elemento decorativo dos jornais mas antes como um elemento que completa e, por vezes, até acrescenta informação importante ao corpo da notícia. A infografia pode também ser vista como uma ferramenta de informação (Quattrer & Gouveia, 2009).

Falar-se na preponderância do visual nos *media* implica voltarmos à origem da infografia. Isto porque foi com a mesma que a imagem, como forma de revelar dados (gráficos, tabelas, fotografias e texto) ganhou força e regularidade nos meios de comunicação, em especial na imprensa (Quattrer & Gouveia, 2009).

A primeira mensagem visual que apareceu na imprensa foi em 1754 aquando a publicação do diagrama de Benjamin Franklin no *Pennsylvania Gazette*. Esta era uma ilustração de uma serpente cor-

tada em oito partes, cada uma representando um dos oito primeiros estados americanos (Quattrer & Gouveia, 2009).

A partir do século XX as evoluções tecnológicas abrangeram os meios de comunicação. Com esses progressos, os jornais e revistas sentiram a necessidade de contratarem especialistas em gráficos e mapas por sentirem o impacto da imagem nas suas páginas. Mas só em 1980 é que se deu a revolução dos infográficos na imprensa, nomeadamente com o jornal USA Today (Quattrer & Gouveia, 2009).

O emergir da infografia neste jornal resultou de um estudo de mercado referente aos Estados Unidos, onde o mesmo dava conta de que o leitor preferia cores, gráficos, imagens e pouco conteúdos que exigisse leitura perlongada (Quattrer & Gouveia, 2009).

O sucesso deste jornal foi tal que o efeito de contágio rapidamente se deu face aos outros jornais e revistas do país. Mas foi em 1984, com o computador Macintosh a emergir na sociedade, que a infografia ganhou novas proporções, jamais alcançadas (Quattrer & Gouveia, 2009).

A Guerra do Golfo que decorreu em 1990 e 1991 instalou, de forma definitiva, a infografia na imprensa devido à cobertura dada à guerra através à vasta quantidade de infográficos que informavam a população dos passos que a guerra dava (Quattrer & Gouveia, 2009).

Atualmente, a infografia deixou de estar apenas no meio impresso alcançado também as televisões no mundo com, por exemplo, infográficos do tempo que auxiliavam a apresentação da meteorologia. Em 2015, a infografia representava 12% da escolha da população quando tem de aceder a informação, principalmente quando se trata de assuntos complexos.

A IMAGEM NA TELEVISÃO

A linguagem televisiva remete-nos para a transmissão unidirecional, ao vivo e em tempo real (Rego, 2011). Na perspectiva de Phillip Dubois (2004), citado por Rego (2011), a televisão é um dispositivo que permite a transmissão à distância, ao vivo e de forma multiplicada. Isto quer pela especificidade do meio, quer pela visualização constante de imagens em movimento, quer pela relação das imagens com as restantes linguagens, nomeadamente a sonora (voz off) e escrita (legendas) (Rego, 2011).

O poder da imagem na televisão, que se sobrepõe às demais linguagens, é visível no estudo de Derrick Kerckhove (1997). Foi cobaia numa experiência realizada pelos irmãos Steven e Rob Kline “no Laboratório de Análise dos Media da Simon Fraser University, em Vancouver, onde o seu corpo foi monitorado por um conjunto de sensores enquanto ele assistia uma sucessão de imagens de programas televisivos”. Quando Derrick Kerckhove visualizou o gráfico das reações do seu corpo deu conta de que todo o seu corpo ouvia, via e reagia instantaneamente às mudanças no ecrã televisivo. “Por isso chegou à conclusão de que as imagens televisivas falam para o corpo, e não para a mente” (Rego, 2011, p.4).

Mas as imagens que visualizamos nas reportagens televisivas são, na sua maioria, apresentadas ao telespectador em forma de vídeo. DUBOIS (2004) definiu o vídeo como um produto híbrido uma vez que, na sua edição técnica, envolve uma série de linguagens e meios.

A abordagem linguística e discursiva não foi simplesmente substituída pela pictórica e figurativa, mas sim tornada mais complexa por infiltrações mútuas, ou seja, pela multimodalidade que se encontra nos conteúdos jornalísticos (Meneses, 2003, p. 24). Assim, os conteúdos visuais não substituem as demais linguagens, mas completam-nas, chegando até a criar sensações no corpo e mente

do telespectador, o que confirma a sua relevância na hibridez das linguagens.

A IMAGEM NA RÁDIO

A rádio é o meio por onde a construção da narrativa jornalística é construída através de sons. É, por isso, descrita por Balsebre (1996) como uma sonosfera e uma experiência acústica, intimamente ligada ao médium cego.

A rádio tem investido cada vez mais na melhoria dos instrumentos técnicos de apuração, consulta e confirmação da informação através de meios como a internet, o telefone, entre outros (Bianco, 2004, p. 6).

“Ao contrário da imagem o som não vale por mil palavras, a palavra contextualiza-o, mas o som pode revelar aquilo que não foi dito. O cenário sonoro por detrás da palavra apela aos sentidos, actua como um potenciador de imagens, primeiro auditivas depois visuais, transportando o ouvinte para o lugar da notícia, proporcionando-lhe uma vivência do acontecimento”.

Na tese de Bianco (2004), no artigo sobre a Internet como fator de mudança nos *media*, a autora considera que as reportagens, em especial as radiofónicas, ainda estão aquém daquilo a que o meio online proporcionava (Bianco, 2004, p. 4).

No entanto, com o passar do tempo, o jornalismo radiofónico passou a estar articulado a novos componentes na web. O meio online, permitiu a passagem da rádio por frequência, com conteúdos exclusivamente sonoros, para um meio que dispõe de outros recursos. A exploração de novas ferramentas de trabalho, permitiu ao jornalistas incluir nas suas narrativas novas formas de comunicar – imagem

e texto-mesmo sendo uma rádio (Reis, 2012). Por esse motivo, no meio online, a rádio deixou de estar vinculada à linguagem radiofónica onde predomina o sonoro, para uma linguagem também ela visual. Passou-se, assim, de um meio ligado à “cegueira” dos sons, ao visível pelas palavras e imagens que agora integram os sites de notícias (Reis, 2012).

As imagens ajudam na percepção da realidade quando não temos oportunidade de as observar. Por tomarem consciência disso, na rádio passamos a assistir a um novo fenómeno: mais de 90% dos operadores disponibilizam emissão através da Internet (Bonixe, 2008, p. 280).

Nas rádios nacionais deparamo-nos com a existência de um site composto por sons mas, sobretudo, por imagens. Além disso, é possível visualizar reportagens multimédia nesses sites das rádios que, outrora, continham apenas reportagens sonoras que passavam na emissora (Bonixe, 2008, p. 277).

A IMAGEM NOS JORNAIS

Nicéphore Niépce foi o autor das primeiras imagens fotográficas entre 1816 e 1828. Mas a adesão à fotografia por parte da imprensa foi tardia. Tal só aconteceu num jornal em 1904, aquando o aparecimento do primeiro tablóde fotográfico, o britânico Daily Mirror. Este foi um marco na história do uso da fotografia pelo conteúdo das fotografias que se revelaram tão importantes quanto o texto (Barcelos, 2013).

A fotografia na imprensa é tida como comprovação do real, reforçando as ideias da linguagem textual, o que denota a complementaridade da linguagem visual perante as demais linguagens. A imagem torna o mundo compreensível, conhecido e reconhecido a quem não consegue contactar diretamente com a realidade, levando

o leitor a acreditar que uma imagem que se encontra nos *media* é um espelho do real (Barcelos, 2013).

A imagem possui proximidade com o referente, isto é, com o “real”. Esta noção levou ao aparecimento do fotojornalismo, onde as imagens aparecem como um discurso sobre o mundo, uma representação visual culturalmente filtrada do real e articulada com outros tipos de representações (Barcelos, 2013).

Falar da linguagem visual implica falar em infografias. Segundo um estudo realizado entre maio e setembro de 1982, nos Estados Unidos, o proprietário do *USA Today*, Allen H. Neuharth constatou, já nessa época, que “o leitor preferia cores, gráficos, imagens e leitura mínima. Diante desse feito, grande parte dos jornais e revistas de todo o mundo começou a imitar o diário” (Quarttrier & Gouveia, s.d, p. 5).

Também Jorge Pedro Sousa constatou esta realidade num dos seus artigos, onde cita Barnhurst (1994: 95) por este teórico considerar que os infográficos mostram-se ainda mais úteis do que o texto quando se trata de apresentar grandes quantidades de informações pois ajudam o leitor na apreensão imediata (Sousa, 2001, p. 405).

Assim, Jorge Pedro Sousa (2001) vai ao encontro da nossa tese: os leitores observam melhor a informação a partir da linguagem visual do que textual, embora haja uma complementaridade entre ambas as linguagens (Sousa, 2001).

ÂMBITO DE ESTUDO E METODOLOGIA ADOTADA

A fim de inferirmos novos dados relativos ao caso que nos propusemos estudar neste artigo, partimos da aplicação do paradigma positivista sob uma metodologia quantitativa, por se considerar que é a metodologia que nos permite ser realista, fornecer dados precisos

que nos permitem explicar o fenómeno da hibridez das linguagens nos *media* atuais, tendo em conta a lógica hipotético-dedutiva.

Tendo em conta que a hibridez é um fenómeno que se afirmou devido às potencialidades das novas tecnologias, como o aparecimento da Internet (Canavilhas, 2014) os hábitos de consumo dos media têm vindo a alterar-se – procedeu-se à escolha da análise da hibridez das linguagens no meio online (ERC, 2015).

É no online que recaem cada vez mais as escolhas dos consumidores de informação. Em 2015, 76% da população admitia utilizar websites e aplicações de jornais, televisões e rádios para consultar a informação. É também no online que a maioria da população prefere ler/ouvir e ver notícias quando as mesmas carecem de atualização e aprofundamento dos temas (ERC, 2015).

Para: a) analisar a comunicação em várias páginas online dos meios de comunicação, nomeadamente, a TSF, TVI24 e Jornal de Notícias (JN); Estes meios de comunicação foram escolhidos visto que representam cada meio de comunicação tradicional: televisão (TVI), rádio (TSF) e jornal (Jornal de Notícias). Todos estes órgãos escolhidos manifestam atividade regular na criação de conteúdos para o meio online. Embora outros meios de informação o façam, considerou-se que estes visto a facilidade de acesso aos conteúdos online. Além disso, estes meios foram, segundo um estudo sobre públicos e consumo dos media (2015) indica que a TSF é a rádio informativa com mais percentagem de ouvintes online, assim como o Jornal de Notícias que é o jornal online mais seguido. Já a TVI24 é a segunda televisão mais vista no meio online (ERC, 2015).

A fim de se perceber a presença da hibridez das linguagens foi feita b) contabilização, num período mensal, de quantas notícias veiculadas nestes media alcançaram o fenómeno da hibridez das linguagens; foram analisadas 30 notícias de cada órgão de comunicação sendo que, ao todo, foram estudadas 90 notícias. Como critério de seleção da notícia diária sob análise em cada meio utilizamos

a primeira notícia publicada do dia para conferir ao estudo maior rigor facilidade no processo de recolha de dados. A análise iniciou no dia 10 de abril e terminou no dia 10 de maio, a fim de completar os 30 dias de análise. No caso da TSF e TVI24, procedeu-se à análise da secção de “sociedade” por conter conteúdos informativos sobre o país e dotar os jornalistas de possibilidade de irem para o campo, visto que são notícias nacionais, o que possibilita a recolha de conteúdos em diversas linguagens. Seria, assim, mais propícia a trabalhos originais dos jornalistas indo ao encontro dos objetivos deste artigo. Visto que o Jornal de Notícias não possui uma secção com esta determinação, consideramos que a que mais se aproximaria, em termos temáticos, da TSF seria a secção “Nacional”. Foi, desta forma, a escolhida para análise.

Todas as notícias foram sujeitas a uma grelha de análise a fim de se proceder à análise estatística dos resultados.

Após este processo, foi aplicado um inquérito por questionário a uma amostra acidental, ou seja, aplicamos o inquérito no meio online, aberto ao público e distribuído via email e redes sociais. A aceitação de respostas três dias antes da data de entrega do presente artigo. Ao todo, foram reunidas 126 respostas. No entanto, salienta-se que esta amostra

ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

A amostra deste artigo é constituída maioritariamente por mulheres (71,4%), sendo que a idade predominante dos inquiridos enquadra-se na categorização que segmenta a população dos 15 aos 25 anos, reunindo 46% das respostas, seguidas dos inquiridos com idades compreendidas entre os 25 e os 35 anos, representando 28,6% da amostra. Os inquiridos dos 35 aos 45 anos (14,3%) e com mais de 45 anos (8,7%) são as idades menos significativas desta amostra.

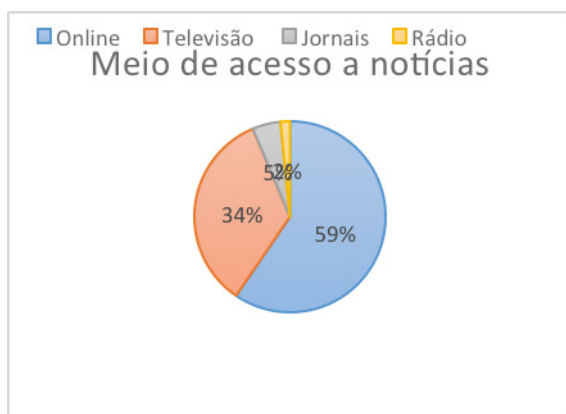


Gráfico 1: Resposta à pergunta do 5 do inquérito

Por um lado, esta amostra mostra-se pouco representativa no que concerne ao número de respostas obtidas. Por esse motivo, considera-se pertinente, no futuro, amplificar a amostra. No entanto, a maioria dos inquiridos tem idades compreendidas entre os 15 e os 25 anos, idade pela qual os novos dados da ERC indicam que é a faixa etária que mais consome notícias online (ERC, 2016).

Embora ler notícias não faça parte das três atividades principais dos utilizadores na internet, o certo é que sete em cada dez portugueses utilizam a internet para “ler notícias de imprensa no Facebook” (69%) e menos de um quarto dos inquiridos “vê/ ouve programas de televisão ou rádio” na internet (22%) (ERC, 2015, p. 7).

Destes, a maioria afirma ler notícias com bastante frequência (45,2%), como ilustra o gráfico 1 em anexo.

Mas é pelo meio online que a população inquirida para este estudo admite ler com maior frequência as notícias (59,5%) ou pela televisão (34,1%). Só cerca de 4% da amostra fez referência à leitura de jornais impressos e 1,6% à escuta de rádio como meios predominantes no consumo de notícias. Neste meio, a preferência recai sobre os jornais (82,5%), seguida das televisões (16,7%) e, só por último, nas rádios.

Tendo em conta que o objetivo deste artigo se prende com a inferência das linguagens predominantes no meio online, foram analisadas 90 notícias dos três meios anteriormente indicados.

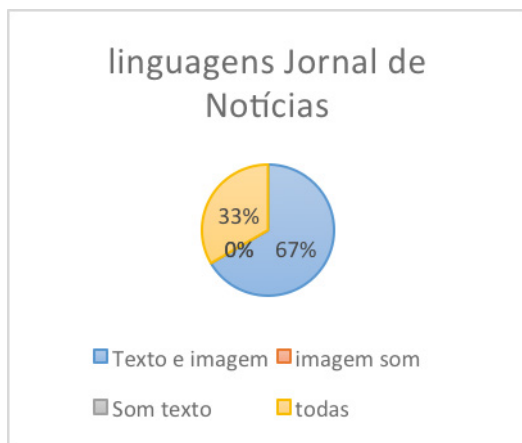


Gráfico 2: Tipos de linguagens utilizadas nas notícias do JN, segundo tabela 3 de análise em anexo

Em todas as notícias observadas, verificou-se que a componente textual e a visual integravam todas elas, independentemente do órgão de informação em questão. No entanto, o ênfase dado a cada linguagem mostrou-se distinto, como ilustram os gráficos 2, 3 e 5 abaixo apresentados.

A partir da análise às notícias veiculadas pelos *media*, aferimos que, no que concerne ao Jornal de Notícias, a maioria das notícias veiculadas num período mensal contém dois elementos: texto e imagem. O texto, tal como debatido no enquadramento teórico, começou por ser a linguagem utilizada do meio impresso (Barcelos, 2013). No entanto, com os avanços tecnológicos houve a crescente inclusão de elementos visuais, como a fotografia e, mais tarde, a infografia (Barcelos, 2013). Por esse motivo, em 67% das notícias estiveram presentes estes dois elementos.

Aquando a observação das notícias, verificou-se que as imagens possuem um papel de ancoragem para com o texto, tendo uma relação com a realidade retratada por palavras. Com isto, a imagem retira, tal como explanado no enquadramento teórico, o lado subjetivo das palavras. Ambas as linguagens completam-se e colmatem as debilidades que cada uma delas possui.

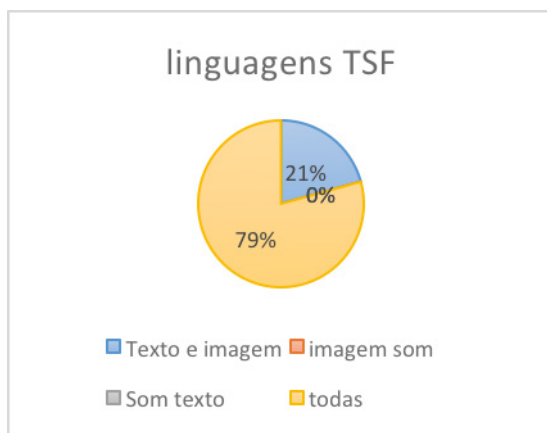


Gráfico 3: Tipos de linguagens utilizadas nas notícias da TSF, segundo tabela de análise 1 em anexo

No que concerne à amostra inquirida, os mesmos indicaram que consultam notícias através da internet e fazem-no, principalmente, em jornais online, tal como afirmou cerca de 82%. Os motivos desta preferência dizem respeito ao elevado nível de retenção de informação que a amostra diz que os jornais proporcionam.

Através da grelha de análise das notícias dos três meios de comunicação, foi possível verificar a crescente utilização de fotogalerias e de infografias, no caso de assuntos com maior quantidade de dados. Isto porque a infografia passou a integrar os jornais e televisões, essencialmente, por se perceber que o leitor dispensa cada vez menos tempo para ler muita informação textual, sendo que o seu olhar prende-se mais facilmente com a utilização de infografias (Quattrer & Gouveia, s.d).

Alguns inquiridos consideraram o jornal online o meio que permite mais facilmente aceder, e em qualquer lugar. Tal facto poderá ser justificado com a ausência da componente sonora nas notícias do JN, pois a mesma só está presente aquando a transmissão de informação através de reportagem em vídeo. O áudio não é facilmente acessível visto que o leitor pode estar em circunstâncias em que não seja possível escutar, como no local de trabalho, no médico, entre outros locais. No entanto, colmatar as debilidades de cada linguagem verifica-se, também, quando não se pode observar alguma delas. Vejamos: Numa reportagem em vídeo, quando retirada a componente sonora, permanecem ainda duas – a linguagem visual e a linguagem escrita. Essas, permitem ao espectador ver as imagens que possuem ligação com o conteúdo da narrativa e ler o texto que dá informações relativas ao mesmo. Assim, a componente visual e textual colmatem a debilidade sonora, neste caso.

O que mais se torna interessante nesta análise diz respeito, precisamente, à componente sonora e à rádio. Na análise das linguagens patentes nos 30 dias de veiculação de notícias apurou-se que a TSF foi o meio que mais aliou as três linguagens predominantes nos *media*: sonora, escrita e visual.

Esta característica da rádio advém da adaptação efetuada aquando as transformações tecnológicas que permitiram à rádio transpor-se para o meio online e com novos formatos e programação. Agora, a rádio permite ao ouvinte escutar conteúdos distintos daqueles que passam na rádio por frequência, como os podcasts e reportagens específicas do online. A imagem compõe todas as notícias analisadas, que servem o propósito de ligar com o conteúdo sonoro e escrito das notícias. Já o som, linguagem predominante da rádio, não aparece em 21% das narrativas online. Este fenómeno é curioso na medida em que, aquando a passagem para a internet, a rádio abdica da linguagem sonora, por atender às debilidades que o som possui no meio online.

A rádio é, assim, o meio mais híbrido, segundo esta análise. Contudo, é importante contrabalançar este resultado com os dados obtidos pelo inquérito. Esses mostram-se contraditórios. A amostra admite que raramente consome notícias na rádio, como verificado no gráfico 1. Contudo, afirmam preferir conteúdos onde a hibridiz das linguagens esteja presente. Ora, segundo a análise das 90 notícias, é possível perceber-se que é a rádio quem se mostra mais híbrida no que concerne à utilização de várias linguagens na transmissão da informação.

Logo, associa-se esta discrepância de ideias ao facto de a maioria da população inquirida não ter conhecimento da diferença de apresentação de conteúdos de canais de rádio offline e online.

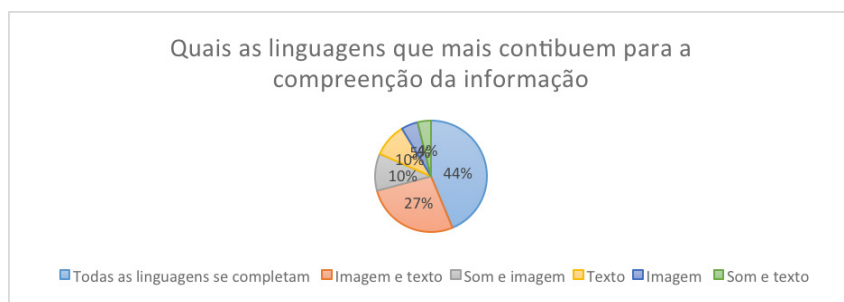


Gráfico 4: Resposta à pergunta do 8 do inquérito

Outra das justificações possíveis, segundo as repostas obtidas ao inquérito aplicado, prende-se com a preferência dos inquiridos conteúdos que aliem a linguagem visual com a escrita, já que consideram que são as linguagens mais importantes para a compreensão da informação veiculada.

Tal como Santaella (2012), também a população considera que, embora haja múltiplas formas de apresentar a informação, a melhor é aquela em que a hibridiz se insere, já que consideram que todas as linguagens se completam, como ilustra o gráfico XXX, pois permite colmatar as debilidades de cada uma das linguagens quando isoladas.

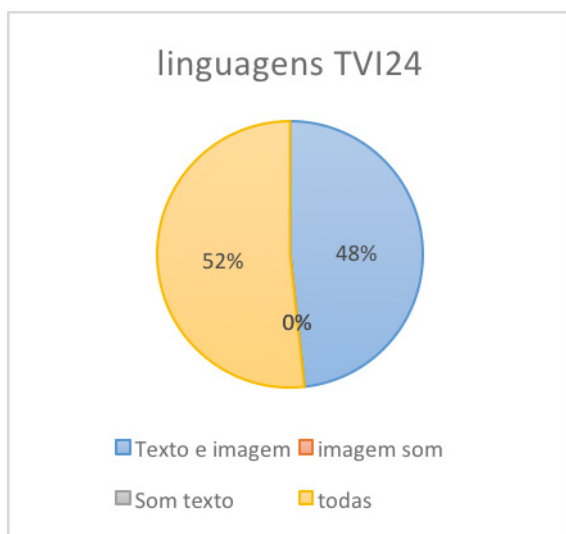


Gráfico 5: Tipos de linguagens utilizadas nas notícias da TVI 24, segundo tabela de análise 1 em anexo

No que concerne à televisão, os dados foram os mais divididos no que respeita à análise das linguagens que integram as notícias em análise. Isto porque 16 notícias aliaram a linguagem visual, à sonora e à escrita, e as restantes apenas a linguagem sonora à escrita. Embora seja televisão, meio associado à transmissão em formato de reportagem audiovisual, nem todos os conteúdos online são apresentados em formato de vídeo. Pelo contrário. Muitos deles, como inferido anteriormente, são reportagens semelhantes às dos jornais, isto é, os factos são contados a partir da escrita e a imagem compõe as notícias como âncora e retrato fiel da realidade.

Quando o áudio surge, este é audível na narração da voz off do jornalista e nos sons ambientes, sendo que a imagem é o plano visual que acompanha a narrativa oralizada pelo jornalista. Já a componente textual está presente em forma de legendas, para colmatar uma das características e debilidades do som: veloz; ajudando o espectador a compreender e reter melhor a informação.

TSF À MESA

Visconde lousadense com dupla face

17 DE MAIO DE 2018 - 14:49

Moderno, mas sem esquecer as raízes tradicionais, há um Visconde em Lousada que conjuga, de modo firme, o melhor de dois mundos.





Foto: Divina Recordada

Andréo Catalão

Facebook Twitter LinkedIn PARTILHAR COMENTAR

TSF à Mesa - Visconde lousadense com dupla face

A cozinha evidencia uma faceta tradicional, com alguns dos pratos nortenhos mais apreciados, conjugada com outras sugestões marcadas por moderno tratamento culinário.

Nas entradas, a lista apresenta, entre outras escolhas, escalope de *foie gras*, puré de maçã com Porto e redução deste vinho ou troura de alheira de Vinhais em cama de grelos.

Nos pratos de peixe saientam-se os filetes de pescada poveira com arroz caldoso de legumes e cinco declinações do fiel amigo - lombo de bacalhau Islândia à Visconde, em crosta de migas ou recheado com *pancetta*, a barriga de porco curada e seca, chalotas e azeitona - e ainda o mil folhas com queijo fresco e tomate seco.

Outras opções podem passar pelo polvo com migas tradicionais e, por encomenda, peixe-galo com açorda de ovas e robalo ao sal.

Nos pratos de carne sobressaem o cabritinho assado no forno a lenha, um dos emblemas da casa. Matéria-prima de qualidade e bem trabalhada.

Figura 1: Página de notícia online do dia 17 de maio de 2018 veiculada na TSF

Assim, podemos inferir que a imagem possui um papel cada vez mais ativo em todos os meios, quer seja na imprensa online ou na rádio. Ao mesmo tempo, vivemos numa era em que estamos rodeados de imagens. Nas notícias, a preferência pela linguagem visual por parte da população é evidente. No entanto, a imagem carece de outras linguagens para conseguir fazer-se compreender da forma o jornalista pretende, como forma de retirar a subjetividade inerente à imagem. A hibridez das linguagens que surge na sequência do avanço das novas tecnologias que proporcionaram aos jornalistas aliarem diferentes linguagens ao mesmo tempo, o que conseqüentemente levou até ao leitor conteúdos cada vez mais multimédia.

Por esse motivo, observou-se que o JN, a TVI e a TSF criaram, no meio online, secções e programas específicos que exploram, sobre-

tudo, as potencialidades na linguagem visual que, quando aliada às demais linguagens, cria um conteúdo novo: o multimédia.

No que concerne ao Jornal de Notícias, apercebemo-nos da existência diária de três programas em que prevalece a imagem aliada ao texto e ao som, sendo elas: “Despertar em 60 segundos”; “Meio-dia em 60 segundos”; “O dia em 60 segundos”. Nestes conteúdos, existe um pivô que explica as principais notícias que integram cada momento a que respeita o programa, juntamente com imagens, ou fotográficas, ou em vídeo, que acompanham as palavras do pivô e, ainda, um rodapé com as principais ideias que respeitam a cada notícia. Embora seja um jornal impresso, passou, no meio online, a existir um canal intitulado “JN Direto”, que possui jornalistas especializados na área do audiovisual, que fazem reportagens semelhantes às televisões portuguesas, uma tendência que surge com as potencialidades do meio online.

No que respeita ao site da TVI24, esta possui secções como “Vídeos”, onde os conteúdos que aliam todas as linguagens passam a integrar esta categoria.

Já a TSF, embora seja o meio de comunicação analisado com maior número de notícias com imagem, som e texto, fá-lo de forma diferente dos demais meios: a imagem surge, na maioria dos casos, em fotografia que acompanha o texto sendo que a linguagem sonora integra a notícia como extensão do que é dito textualmente, com áudios colocados entre os parágrafos, como ilustra a figura 1, abaixo ilustrada.

CONCLUSÃO:

Falar em meios de comunicação online implica falar-se da multiplicidade de linguagens que os mesmos integram aquando a divulgação das suas notícias. Os conteúdos tendem a ser cada vez mais híbri-

dos pois as novas tecnologias despoletaram novas ferramentas que passaram a estar ao usufruto dos jornalistas. É nesse sentido que se assiste à passagem de rádios, televisões e jornais para o mundo digital. Nele, as narrativas informativas são apresentadas de forma diferente do meio impresso, rádio e televisões, respetivamente.

A imagem é vista como um espelho do real que se encontra no campo, semioticamente falando, do ícone, da representação por semelhança. Partindo desta ideia de representar o seu semelhante temos vindo a constatar, cada vez mais, o uso da imagem como reflexo da realidade, como forma de transmitir conhecimento real e fiel.

Perante isso, denotamos neste artigo que a linguagem visual é predominante numa época em que os meios de comunicação se tornam cada vez mais híbridos. Neste estudo, que contabilizou 90 notícias, todas elas continham componente visual, independentemente do meio de comunicação.

Hoje em dia, é quase impossível encontrarmos um meio que divulgue informação monomodal. A televisão mistura som, imagem, texto e recursos de edição para divulgar informação de forma perceptível, onde a imagem é fulcral para a retenção da informação. Tais alterações têm provocado mudanças acentuadas ao nível dos recursos dentro dos *media*, bem como das competências do jornalista.

A rádio já não é sinónimo apenas da linguagem sonora. Ela integra som e edição do mesmo. Além disso, deparamos com uma crescente utilização da internet para a divulgação de conteúdos distintos dos veiculados pelo meio rádio. Falamos de fotogalerias e reportagens multimédia que são divulgadas nos *sites* das rádios portuguesas. Num meio em que o visual era inexistente, a rádio deparou-se com a necessidade que o ser humano tem de ver, como forma de sentir.

Também nos jornais damos conta do crescente recurso à componente visual. Hoje em dia, todas as notícias são acompanhadas

de fotografias e até mesmo de infografias, em alguns casos, como forma de aproximar o leitor da realidade, comprovando visualmente o que foi dito textualmente. É neste sentido que falamos na questão da complementaridade entre as linguagens num mundo cada vez mais híbrido e interativo, que leva o leitor a sentir-se parte integrante e a personagem que comanda o percurso de leitura das notícias.

A população, que consome cada vez mais notícia pelo meio online, afirma preferir notícias que aliem a imagem ao texto. Já o som, esse, a população parece não fazer questão de o encontrar visto que, por vezes, torna-se incómodo escutar som em certos ambientes, por ser ruidoso. É nessa perspectiva que os leitores tendem a preferir conteúdos híbridos na web por considerarem que a hibrididade das linguagens ajuda a colmatar as debilidades que cada uma delas possui na sua individualidade.

Contudo, os jornais são o meio onde a população diz procurar mais notícias online. Isto porque considera que é o meio de comunicação mais híbrido e que a componente textual auxilia na compreensão da informação. No entanto, chegou-se à conclusão que o meio, na internet, que divulga conteúdos que envolvem a linguagem textual, visual e radiofónica com mais frequência é, precisamente, a rádio, meio por onde apenas cerca de 2% dos inquiridos afirmam consultar informações.

Tal facto pode ser explicado com a adaptação, mais recente, por parte da rádio à internet, bem como ao facto de a linguagem radiofónica ser considerada “cega”, não saciando o leitor da necessidade de ver o mundo invisível com os seus próprios olhos. Procurando, assim, olha-lo por outros meios, como a comunicação social, em especial aquela que transmite informação mais visual.

Considera-se, ainda assim, que estas conclusões poderão ser explanadas, com maior profundidade, junto da linha editorial de cada órgão, a fim de se conhecer e comprovar, cientificamente, os motivos

que levam à mudança e no que concerne às linguagens aquando a passagem para a internet.

Ainda assim, o certo é que há uma necessidade de olhar é inata ao ser humano. É nesta perspetiva que este artigo vem comprovar que, perante a existência da multimodalidade que se encontra nos *media* atuais, a imagem mostra-se predominante. Ela contempla todos os meios de comunicação como forma de espelhar o mundo e dotar as palavras e os sons de proximidade para com a realidade.

Referências Bibliográficas:

- Barcelos, E. (2009). *Uma Nova Forma De Olhar*. Clube de Autores.
- Barcelos, J. (2013). *Os usos da fotografia pela imprensa*. Minas Gerais: 9.º encontro nacional da história dos media.
- Barretos, D. d. (2017). *A linguagem e seus suportes: uma reflexão sobre as confluências entre o webjornalismo e o livro-reportagem*. Revista temática ISSN.
- Barthe, R. (1984). *A retórica da imagem*.
- Benjamin, W. (1992). Sobre arte, técnica, linguagem e política. Lisboa: Relógio d'Água
- Bianco, N. R. (2004). *A Internet como fator de mudança no jornalismo*. Universidade Beira Interior (UBI).
- Bonixe, L. (2008). *As notícias dos sites das rádios portuguesas: contributos para a sua compreensão*. Escola Superior de Educação de Portalegre: PRISMA.COM n.º 7, ISSN: 1646-3153
- Canavilhas, João (2014). Hipertextualidade: Novas arquiteturas noticiosas. In: *Web Jornalismo: 7 características que marcam a diferença*. LABCOM, pp. 3-24
- Deuze, M. (2017). Media life and media work. In P. Serra, & S. Sá (Eds.), *Televisão e novos meios*, pp. 17-37 Covilhã: Labcom
- Dubois, P. (2004). *Cinema, vídeo, Godard*. São Paulo. Cosac & Naif
- Entidade Reguladora da Comunicação Social [ERC]. (2015). Públicos e Consumos de Media. EPRA – *Plataforma Europeia de Entidades Reguladora*. Disponível em: <https://bit.ly/2jC1a3a>
- Entidade Reguladora da Comunicação Social [ERC]. (2016). As Novas Dinâmicas do Consumo Audiovisual em Portugal. Disponível em: <https://bit.ly/2HkZV8Z>
- Fiske, J. (1998). *Introdução ao estudo da comunicação*. ASA.
- Fidalgo, J. (2005). Novos desafios a um velho ofício ou... um novo ofício? A redefinição da profissão de jornalista. *Universidade do Minho: Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade*

- Harrub, B.; Thompson, B. & Miller, D. (2013). The origin of language and communication. *Journal of Creation*, 17(3), pp. 93-101
- Lewis, J., Williams, A., & Franklin, B. (2008). A compromised fourth estate? Em *Journalism Studies*. Routledge.
- Kress, G. (2010). Multimodality. London: Routledge, <https://doi.org/10.4324/9780203970034>
- Martins, M. L. (2012.). Media digitais: hibridez, interatividade e multimodalidade. *Revista de Comunicação e Linguagens, Relógio D'Água*, pp.49-50, Disponível em: <http://hdl.handle.net/1822/25606>
- Meneses, U. T. (2003). *Fontes visuais, cultura visual, História visual. Revista Brasileira de História. São Paulo, v. 23, n° 45*, pp. 11-36
- Quatter, M., Gouveia, A. P. S. (2009). A infografia nos meios de comunicação impressos. *Anais do 4º Congresso Internacional de Design da Informação, Rio de Janeiro: SBDI*
- Rego, A. S. (2011). *Narrativas Televisivas: Desafios da Imagem Sensorial Digital. XXXIV Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação – Recife, PE: Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação*
- Santos, D. R. (2018). Jornalismo 3.0: O Impacto dos agregadores de notícias online no negócio da informação. *Estudos em Comunicação n° 27, volume 1, pp. 1-23*. DOI: 10.20287/ec.n27.v1.a01
- Santaella, M. L. (2012). Transmutações da escrita em suporte digital. *Signo [ISSN 1982-2014]. Santa Cruz do Sul, v. 37, n. 62*, pp. 2-15
- Santaella, M. L. (2001). Novos Desafios da Comunicação. *Lumina – Facom/UFJF, volume 4, n° 1, pp. 1-10*
- Sousa, J. P. (2001). *Elementos de jornalismo impresso*. Porto.

ANEXOS

Tabela de análise TSF

Data	notícia	Só Image	Só texto	Só Vídeo	Som Text	Som Imagem	Imagem Text	Todas	Infografi
10/04/2018	Trânsito continua cortado na 2ª Circular no viaduto ferroviário de Benfica, nos dois sentidos								1
11/04/2018	Uma escola para pequenos bombeiros								1
12/04/2018	Acidentes na A1, A12 e IC20, no Porto trânsito normalizado					1			
13/04/2018	Os Beijo								1
14/04/2018	Público de olhos vendados em iniciativa solidária								1
15/04/2018	Histórias de uma vida disléxica								1
16/04/2018	Portugal considerado um mau exemplo ambiental								1
17/04/2018	Revolução à vista na luta contra o plástico							1	
18/04/2018	Não caia nisso. Ortopedistas lançam campanha para evitar quedas dos mais velhos							1	
19/04/2018	"Já não há paciência para gajos e gajas das religiões que matam"								1
20/04/2018	Lince-ibérico fêmea encontrada morta após atropelamento								1
21/04/2018	Há três novos portugueses nas Antilhas Francesas								1
22/04/2018	Há três novos portugueses nas Antilhas Francesas								1
23/04/2018	Profissionais de saúde receberam 112 milhões de euros em patrocínios								1
24/04/2018	Um "baril de pólvora" em Monsanto								1
25/04/2018	"Deem-lhes tempo e liberdade para pensar"								1
26/04/2018	A Luna e as estrelas para o Rúben								1
27/04/2018	Regresso à normalidade								1
28/04/2018	Anonimato de doadores pode levar à destruição de centenas de embriões								1
29/04/2018	Piolho do pombo leva a encerramento unidade coronária do hospital de Fard								1
30/04/2018	Quanto tempo é que os miúdos podem ou devem estar no tablet ou no telemóvel?								1
01/05/2018	António Guterres e Ricardo Araújo Pereira assinalam Dia da Língua Portuguesa na ONU								1
02/05/2018	Move em cada dez pessoas em todo o mundo respiram ar poluído								1
03/05/2018	Mais de metade das albufeiras com reservas de água acima dos 80%								1
04/05/2018	Matadouros parados. Preço da carne pode subir								1
05/05/2018	Um elétrico chamado Zorra 58 sai à rua no Porto								1
06/05/2018	Se Parlamento não mudar a lei haverá consequências para a natalidade								1
07/05/2018	Projeto da Gulbenkian reduz infeções para metade em 19 hospitais								1
08/05/2018	Saúde alerta: portugueses precisam de mais potássio								1
09/05/2018	Para que estudar não seja aborrecido...								1
10/05/2018	CDS quer transformar antigos hospitais em casas com rendas acessíveis								1
								6	23
									2

Tabela 1: análise 30 dias TSF

Tabela de análise TVI24

DATA	TÍTULO	CONTÊUDO	ORIGEM	IMAGEM	ÁUDIO	LEGENDA	IMAGEM	ÁUDIO	IMAGEM
10/04/2018	Professores vão sair à rua em protesto								1
11/04/2018	Entidades públicas reconhecem fragilidades face à corrupção								1
12/04/2018	Austríacos praticantes de parapente continuam desaparecidos no Meco								1
13/04/2018	Seis feridos em choque de carros no Cais da Autoeuropa em Setúbal							1	
14/04/2018	Síria: "Fazer medicina nestes cenários, é muito mais que salvar feridos"								1
15/04/2018	Jovem de 22 anos morre na sequência de tiroteio								1
16/04/2018	Clássico: jornalistas ameaçados e agredidos								1
17/04/2018	Brasil apreende 453 quilos de cocaína destinados à Europa							1	
18/04/2018	Ortopedistas lançam campanha contra a queda de idosos								1
19/04/2018	Um alerta em Portugal para "falta de controlo" do tráfico de seres humano								1
20/04/2018	Fêmea de linco-ibérico encontrada morta com sinais de atropelamento								1
21/04/2018	Velejador português aliviado por estar em liberdade								1
22/04/2018	pescador desaparecido no Rio Minho								1
23/04/2018	Trânsito reaberto no IC1 após acidente com dois feridos graves								1
24/04/2018	Marcelo condecorou irmãos Sobral e Salvador fez dois pedidos								1
25/04/2018	25 de Abril: 44 anos de Revolução								1
26/04/2018	"Ainda há injustiças que poderiam não existir"								1
27/04/2018	Homem ferido gravemente após "choque" com comboio								1
28/04/2018	Chuva regressa este sábado								1
29/04/2018	A relação do hospital de S. João com o construtor Manuel Silva								1
30/04/2018	Milhares de adeptos aguardam chegada do FC Porto								1
01/05/2018	Época balnear arranca hoje em Cascais								1
02/05/2018	Trabalhadores do setor da saúde iniciam greve nacional de dois dias								1
03/05/2018	Polícias e militares querem ser recebidos por Marcelo								1
04/05/2018	Relatório denuncia que foram apagadas provas sobre Pedrógio								1
05/05/2018	Polícia portuguesa em operação que apanhou 2,3 toneladas de cocaína								1
06/05/2018	Tocha de adepto causou fogo no hotel do FC Porto								1
07/05/2018	Saiba como vai estar o tempo esta semana-feira								1
08/05/2018	Argentinos detidos em Portugal temem pela vida em caso de extradição								1
09/05/2018	Saiba como vai estar o tempo esta quarta-feira								1
10/05/2018	Um morto e dois feridos em acidente que cortou EN3								1
								14	15

Tabela 2: Análise 30 dias TVI24

Tabela de Análise Jornal de Notícias

Data	notícia	Só Imagem	Só texto	Só Vídeo	Som Texto	Som Imagem	Imagem Text	Todas	Infografias
10/04/2018	Chuva, trovoadas e granizo no Norte e Centro (7.54)							1	
12/04/2018	Dívida dos hospitais sobe 93 milhões a cada mês (0.41)							1	
13/04/2018	Suspense até ao fim na votação da lei da mudança de sexo aos 16 (0.41)							1	
14/04/2018	Segundo prémio do Euromilhões saiu a três apostadores em Portugal (1.32)							1	
15/04/2018	As imagens do acidente com um camião carregado de carros na A4							1	
16/04/2018	EDP cobra três euros a quem devia pagar só um							1	1
17/04/2018	Fisco obriga Igreja a pagar IML e família perde "casa dos pobres"							1	
18/04/2018	Turistas salvam elétricos do Grande Porto							1	
19/04/2018	Mulher de empresário raptado em Moçambique pede "empenho" de deputados							1	
20/04/2018	Chuva regressa para o fim de semana acompanhada de descida da temperatura								
21/04/2018	Câmaras dão casa para ter nadadores-salvadores								1
22/04/2018	Mais de 61 mil multas prescreveram em 2017							1	
23/04/2018	Extras quase dobram salários dos deputados								
24/04/2018	Antigo quartel militar recebe sede do Infarmed								1
25/04/2018	Quase metade dos administradores admitem corrupção em Portugal							1	
26/04/2018	Chuva vai regressar e as temperaturas vão descer até oito graus								
27/04/2018	Investigadores portugueses travados pela burocracia								1
28/04/2018	Fenprof acusa Governo de "mau perder"								
29/04/2018	Cada vez mais portugueses fazem funerais ao animal de estimação								1
30/04/2018	Observatório JN: A Talália do terrorismo organizado								1
01/05/2018	Primeira Página em 60 segundos: Rendas acessíveis podem chegar aos mil euros								1
02/05/2018	Trabalhadores da saúde iniciam greve nacional de dois dias							1	
03/05/2018	PS "envergonhado" com casos judiciais que envolvem Pinho e Sócrates							1	
04/05/2018	Trabalhadores da saúde recebem nova proposta do Governo							1	
05/05/2018	Marcelo enaltece língua com "260 milhões de falantes"							1	
06/05/2018	Seis figuras revelam fotos inéditas e escrevem mensagens para as suas mães							1	
07/05/2018	Primeira Página em 60 segundos: Dias de greve na Saúde aumentam 70% num ano								1
08/05/2018	Médicos começam greve nacional de três dias							1	
09/05/2018	Falta de médicos atrasa socorro							1	
10/05/2018	Bispo do Porto sobre eutanásia: "É o regressar ao pior dos passados"							1	0
								16	9

Tabela 3: Análise 30 dias Jornal de Notícias

Resposta a inquérito

Género

126 respostas

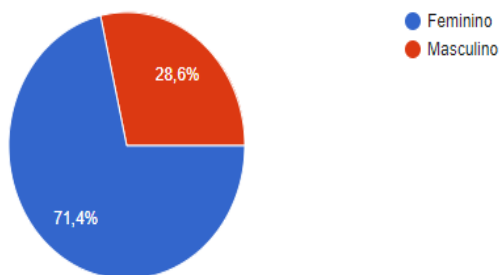


Gráfico 6: Género

Idade

126 respostas

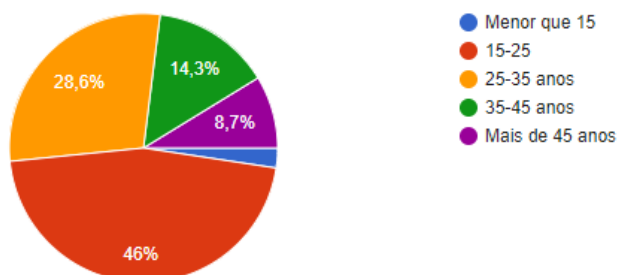


Gráfico 7: idade

Distrito

126 respostas

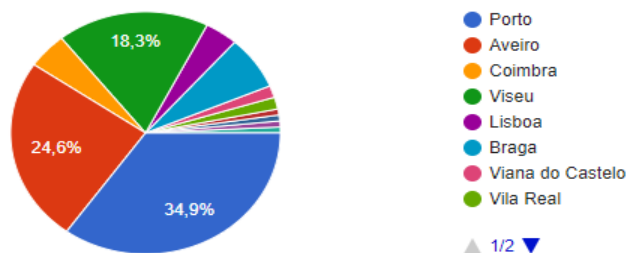


Gráfico 8: distrito

Atente na definição de hibridiz das linguagens

Costuma ler notícias?

126 respostas

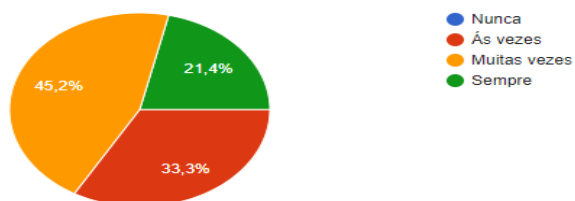


Gráfico 9: frequência de leitura de notícias

Em que meio acede com maior frequência às notícias?

126 respostas

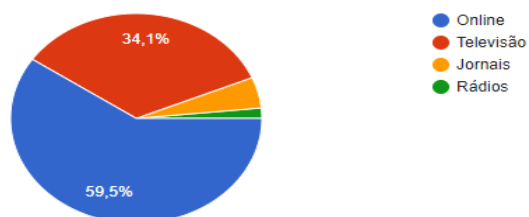


Gráfico 10: meio pelo qual leem mais notícias

No meio online, acede com mais frequência a notícias veiculas por:

126 respostas

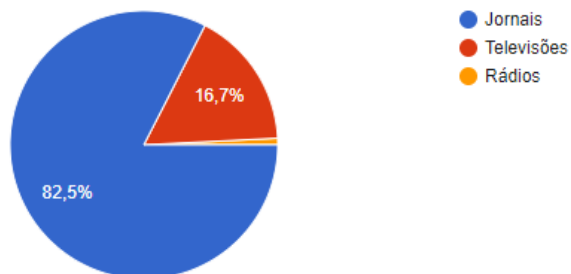


Gráfico 11: preferência do meio de comunicação no online

Porquê?

122 respostas

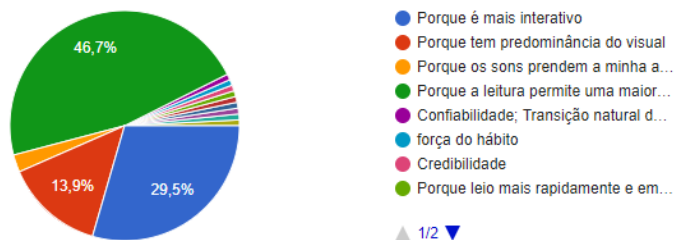


Gráfico 12: motivos da escolha do meio, no online, onde o leitor mais vê notícias

Qual/quais o(s) elemento(s) que mais ajuda(m) na compreensão da informação da notícia?

126 respostas

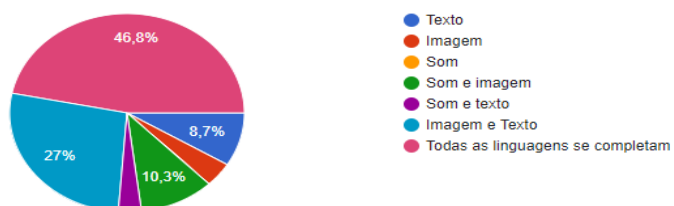


Gráfico 13: elementos que mais auxiliam na compreensão de informação

Prefere consumir notícias que aliem várias linguagens?

123 respostas

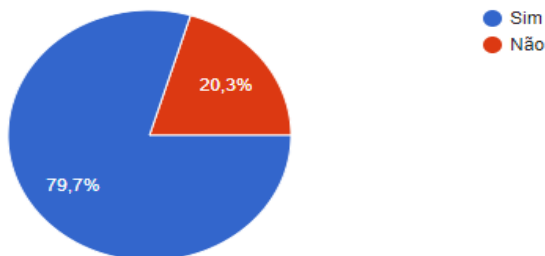


Gráfico 14: preferência dos leitores no que concerne a notícias com várias linguagens

Se respondeu sim, indique o motivo:

103 respostas

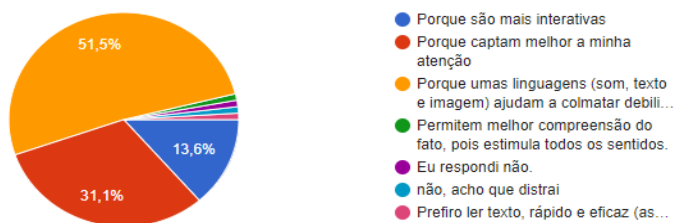


Gráfico 15: motivos pela preferência de conteúdos com hibridez de linguagens

**RETÓRICA, IDEOLOGIA
E (I)LITERACIA DA IMAGEM:
O DITO/NÃO-DITO NA PUBLICIDADE
RHETORIC, IDEOLOGY
AND IMAGE (IL)LITERACY:
THE SAID / UNSAID IN ADVERTISING**

Paulo Barroso

pbarroso@esev.ipv.pt

ESEV

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7638-5064>

Resumo: A publicidade impõe modos de ver, pensar, sentir e agir; conduz os públicos-alvo a agirem sem estes se aperceberem; cria um imaginário social ideal de “mundo perfeito” ou de “final feliz” para as necessidades e problemas quotidianos dos consumidores. Fá-lo formulando uma proposta para um bem coletivo e ideal. Através de uma abordagem teórica e uma estratégia de análise crítica com exemplos, pretende-se relacionar a retórica, a ideologia e a literacia da imagem publicitária, explorando os modos subentendidos do dito/não-dito nas mensagens. O objetivo é reconhecer a dialética linguística entre as linhas interpretativas dos sentidos produzidos e recebidos. Conclui-se que a publicidade é cada vez mais multiforme, omnipresente, sedutora e persuasiva (i.e. socialmente influente), pelo que é importante compreender os elementos de significação (explícita ou implícita) e os correspondentes processos e mecanismos de produção de efeitos de sentido. Este artigo assume-se como um contributo para este desiderato de literacia da publicidade.

Palavras-chave: Ideologia; imagem; literacia; publicidade; retórica

Abstract: Advertising imposes ways of seeing, thinking, feeling and acting; it leads their targets to act without them noticing; it creates an

ideal social imaginary of a “perfect world” or “happy ending” for the daily needs and problems of consumers. It does this by formulating a proposal for a collective and ideal good. Through a theoretical approach and a strategy of critical analysis with examples, it is intended to relate the rhetoric, ideology and literacy of advertising image, exploring the implied modes of said / unsaid messages. The aim is to recognize the linguistic dialectic between the interpretative lines of the senses produced and received. This article concludes that advertising is increasingly multiform, omnipresent, seductive and persuasive (i.e. socially influential), so it is important to understand the (explicit or implicit) elements of meaning and the corresponding processes and mechanisms of producing meaning effects. This article is a contribution to this advertising literacy desideratum.

Keywords: Ideology; image; literacy; advertising; rhetoric

1. INTRODUÇÃO

A publicidade é tão eficaz quanto profusa. A eficácia e a profusão são duas características da publicidade que se evidenciam na vida quotidiana das sociedades atuais (Malmelin, 2010, p. 130). A publicidade manifesta-se de múltiplas maneiras e em todo o lado; está omnipresente, de uma maneira irrefragável, em todos os espaços possíveis e imagináveis (ex. terminais de ATM ou urinóis públicos). É sedutora e persuasiva (i.e. socialmente influente). Principalmente nas designadas culturas visuais, sociedades de consumo ou mercados de massa, onde os níveis de produção e de consumo de bens materiais são elevados.

As mensagens publicitárias, em termos de conteúdo e de forma, mudam com os tempos e as sociedades. Os temas (o que dizem) e as abordagens (como dizem) são agora mais irreverentes, implícitos e visuais. Para interpretar essas mensagens, os consumidores (que

também mudam) necessitam de literacia, habilidades básicas de compreensão das mensagens publicitárias, como ser capaz de reconhecer, avaliar e compreender as intenções manifestas nos anúncios e o que estes dizem ou as ações que propõem ou persuadem nos consumidores (Malmelin, 2010, p. 130).

A literacia para a publicidade é uma espécie de mecanismo de defesa cognitiva ou filtro de competência racional contra as influências desencadeadas pelos estímulos (signos) que as publicidades usam para provocar respostas (atitudes e comportamentos favoráveis e inconscientes) nos públicos consumidores. A literacia para publicidade é a capacidade de analisar e avaliar as mensagens sedutoras e persuasivas que as publicidades criam através do recurso a argumentos emocionais, racionais ou éticos. A literacia para a publicidade pressupõe competências de reconhecimento e identificabilidade das mensagens, a percepção dos seus objetivos comerciais e persuasivos ou a estratégia argumentativa. É uma espécie de mecanismo pessoal de defesa e de controlo das respostas emocionais a manifestar face às mensagens da publicidade.

As mensagens publicitárias visam essencialmente influenciar os seus públicos para o consumo e aumentar as vendas de produtos ou serviços. Todavia, também têm a função de transmitir valores sociais, de uma forma direta ou indireta, consciente ou inconsciente. Assim, a publicidade recorre a estratégias de comunicação retórica e molda os padrões de cultura (Wicke *apud* Galician & Merskin, 2007, p. 37).

Mais do que os textos, as imagens são, nas técnicas de publicidade, estímulos que nos atingem num nível mais afetivo ou emocional. O impacto da imagem é eficaz por isso, bem como por atuar num nível mais inconsciente. O poder das impressões visuais para despertar as nossas emoções tem sido observado e aproveitado desde a antiguidade clássica (Gombrich, 1974, p. 244). O conhecimento e o uso das imagens para estratégias afetivas (maneiras pelas quais a imagem pode afetar, quer queiramos ou não, através

de apelos/argumentos emocionais), é um poder profícuo para criar emoções e despertar atenção, interesse e desejo.

As mensagens publicitárias influenciam atitudes e comportamentos dos públicos apelando às suas emoções. Por exemplo, apelando subliminarmente (através da cor, luz, forma, tamanho de signos visuais com os significados e conotações que se pretendem produzir) a emoções primárias como a culpa ou a necessidade de aceitação social. As mensagens publicitárias capitalizam os sentimentos irracionais (ex. medo ou sentimento de culpa) para promover os produtos.

Quem concebe as mensagens publicitárias preocupa-se em encontrar significados através de figuras de retórica (ex. suavizar ou não a mensagem com eufemismos ou disfemismos, expressividade da forma significante com a cornucópia, pretensão do oposto ao que se expressa com a ironia, negação do contrário com o litotes, deslocamento de sentido com a metáfora ou antagonismo com o paradoxo), que modificam as percepções do público sobre o produto ou serviço.

O poder persuasivo das mensagens publicitárias não é ilimitado; é relativo. Assim, apesar do recurso a técnicas sofisticadas de retórica e da colocação de impulsos visuais, a publicidade não pode persuadir as pessoas a comprar algo que não querem ou não gostam (Silverblatt *et al.*, 2014, p. 274): se alguém não gostar de cerveja, nenhum anúncio será capaz de mudar o consumidor e o fazer beber cerveja. No entanto, mais do que convencer de que queremos o produto, os anunciantes tentam convencer que realmente precisamos do produto, criando falsas necessidades. Por isso é que usam o imperativo (ex. “Beba Coca-Cola” ou “Experimente já”).

É nesta perspectiva que se identifica uma relação de proximidade e complementaridade entre a retórica, a ideologia e (i)literacia na publicidade. A retórica, enquanto arte de enunciar ou mostrar, no caso da retórica visual; a ideologia, enquanto conteúdo oculto de afetação da consciência pública ou coletiva dos consumidores; a literacia e a iliteracia enquanto a capacidade de compreender ou não

os anúncios publicitários como produtos, mercadorias ideológicas que extravasam a mera promoção da marca ou do produto, mas incidem em modos de ver, perspectivas sobre certos valores sociais.

Como as imagens publicitárias não surgem com manual de instruções para serem lidas/interpretadas e porque existem níveis de codificação que dificultam o reconhecimento das várias conotações (ex. de um produto de consumo imediato, como a Coca-Cola, com um estado intangível, como a felicidade), insinuações (sedutoras ou de cariz sexual) e intertextualidades (ex. com programas de televisão), propõe-se com este artigo: a) compreender os processos retóricos e os elementos de significação (explícita ou implícita), bem como os correspondentes processos de desvelamento dos mecanismos de produção de efeitos de sentido dos enunciados publicitários; b) reconhecer que a compressão anteriormente referida não faz parte da literacia dos públicos consumidores; e c) relacionar a retórica, a ideologia e a literacia da imagem publicitária, explorando os modos subentendidos do dito/não-dito nas mensagens; bem como os subjacentes processos psicológicos, sociais, simbólicos e ideológicos na base da eficácia das mensagens publicitárias, que são persuasivas de um modo imediato, instintivo ou inconsciente por parte dos consumidores.

Para cumprir estes objetivos, segue-se uma abordagem teórica, reflexiva e de análise crítica sobre o papel da retórica e da literacia na publicidade. Considerando que a retórica tem uma função essencial na produção de mensagens eficazes, a literacia manifesta a sua utilidade na receção dessas mensagens de um modo mais compreensivo por parte dos públicos. Esta conveniência metodológica serve para conceptualizar e problematizar a retórica e a literacia na publicidade e, mais concretamente, no domínio da imagem. A abordagem teórica é suportada pelo recurso bibliográfico de autores e de obras de referência. Depois da compreensão dos campos específicos e delimitados da retórica e da literacia visuais, a estratégia incide

no reconhecimento, identificação e caracterização dos elementos sógnicos usualmente presentes nas mensagens publicitárias, pois estes influem quer na produção quer na receção dos sentidos. Neste ponto, a abordagem é mais prática, através do recurso a exemplos, permitindo demonstrar os campos opostos (mas também complementares) da retórica e da literacia, ou seja, a produção (codificação) e a receção (descodificação) dos sentidos nas mensagens publicitárias.

Se o próprio conceito de literacia mudou com as novas culturas visuais e digitais, este artigo contribui para a reflexão sobre a conveniência da literacia para os *media*, a começar nos *curricula* (Burn & Durran, 2007, p. 95). Face à influência dos *media* nas atuais sociedades da informação, é surpreendente a escassa investigação e atenção que se tem atribuído à literacia para a publicidade, como refere Malmelin (2010, p. 130). Sendo a publicidade omnipresente e multiforme nas sociedades atuais e sendo também uma componente importante da literacia para os *media* (Silverblatt *et al.*, 2014; Potter, 1998), a literacia para a publicidade, enquanto adestramento de uma capacidade ou ferramenta cognitiva, é útil para todos, porque todos somos consumidores em ato ou em potência.

2. PROBLEMATIZAÇÃO

A literacia da (ou para a) publicidade, nesta abordagem, incide particularmente na imagem e nas suas potencialidades, no que diz sem dizer (o implícito). Uma capacidade de leitura/entendimento destas estratégias retóricas das mensagens publicitárias pressupõe perguntar, nem que seja para si mesmo:

- O que diz/mostra a imagem publicitária?
- O que a imagem pretende e como manifesta essa pretensão?
- Como ler/entender a imagem?

- Qual é a ideia que a imagem transmite e de que forma?
- Como as qualidades do produto são realçadas?
- Que sentimentos, sensações e valores manifestos são despertados na promoção?
- Quais são os valores latentes que parecem mais valorizados no anúncio?
- Qual é a conotação do produto com esses valores?
- O que influencia e afeta as emoções do público?
- A quem encaixa o perfil do consumidor apresentado no anúncio?
- Qual é a promessa que o anúncio faz acerca do produto?
- O que o produto pode efetivamente garantir?

Ao se identificarem as práticas significantes que compõem os anúncios, está-se a desmontar o seu motor para ver como funciona a publicidade, a decompor a própria estratégia publicitária e a compreender as formas de manifestação da publicidade nas sociedades em que se inserem, bem como os efeitos de sentido.

Todavia, tal como a literacia para a publicidade, a aplicação desta estratégia de compreensão e observação de anúncios publicitários exige capacidades de análise crítica e interpretação dos conteúdos ou enunciados, interrelacionando-se processos psicológicos, sociais, simbólicos e ideológicos.

A significação dos anúncios é realizada conjuntamente entre quem “escreve” e quem “lê e percebe” os signos na publicidade. Estes signos são polissémicos e pertencem ao sistema cultural. Produzem significações da experiência quotidiana, convidando os públicos a participar nos seus modos ideológicos de ver, pensar, sentir e agir. Por isso é que muitos anúncios não convidam diretamente a comprar os produtos, insistindo mais numa abordagem ideológica do que comercial.

3. DISCUSSÃO: RETÓRICA, IDEOLOGIA E (I)LITERACIA DA PUBLICIDADE

Se o conceito de ideologia, segundo Giddens (2003, p. 468), só foi usado pela primeira vez no século XVIII (por Destutt de Tracy), este termo adquiriu uma maior notoriedade através de Marx. Todavia, se o primeiro uso tinha o sentido de “ciência das ideias”, o uso de Marx tinha um sentido essencialmente crítico e pejorativo, porque significa “falsa consciência”. Marx refere-se a grupos influentes na sociedade, capazes de incutir e controlar as ideias dominantes que circulam, de modo a justificar a sua posição.

Nesta conceção de Marx, observa-se uma relação entre a ideologia e o poder, na medida em que os sistemas ideológicos servem para legitimar o poder detido por certos grupos. Segundo Giddens (2003, p. 469), a ideologia é o exercício do poder simbólico, ou seja, “do modo como as ideias passaram a ser utilizadas para esconder, justificar ou legitimar os interesses dos grupos dominantes da ordem social”. A ideologia é, por conseguinte, um conjunto de ideias ou crenças que são partilhadas para justificar os interesses de determinados grupos dominantes. Segundo Giddens (2003, p. 694), existem ideologias em todas as sociedades com desigualdades entre os indivíduos.

A relação entre os *media* e a ideologia, aquela que interessa analisar neste artigo, surge com a questão da possível carga ideológica dos conteúdos transmitidos de modo impercetível e influente sobre os públicos. Se os discursos públicos, como os da publicidade, favorecem ou promovem um ideal em detrimento de outro, os *media* difundem ideologia e alargam o seu raio de ação na sociedade, pois as mensagens chegam a grandes audiências. Neste caso, os *media* difundem “valores e crenças que contribuem para assegurar o domínio de grupos mais poderosos sobre os menos poderosos” (Giddens, 2003, p. 672).

Para Slavoj Žižek, a “ideologia” pode designar qualquer coisa, uma atitude ou crença; impele à ação e surge inadvertidamente, mesmo quando a evitamos. Não será apenas “falsa consciência” ou representação ilusória da realidade; “a ideologia é antes essa mesma realidade que já está preparada para ser concebida como ideológica” (Žižek, 2008, p. 16). Segundo Žižek (2008, p. 24), a mais elementar definição de ideologia é a do *Capital* de Marx: “eles não o sabem, mas eles estão a fazê-lo”. A ideologia parece surgir exatamente quando a tentamos evitar, deixando de aparecer onde claramente se esperaria que existisse (Žižek, 2010, p. 7). É precisamente esta uma característica essencial, mas também paradoxal, da ideologia: a sua capacidade de não ser percebida como tal.

Todavia, o que a ideologia tem a ver com (i)literacia e *media*, isto é, publicidade? O conceito de ideologia implica uma ingenuidade constitutiva ou uma iliteracia coletiva sobre a própria ideologia. Não se reconhece a ideologia nem os seus pressupostos (a distância ou divergência entre a realidade e a representação distorcida, i.e. uma falsa consciência da realidade. Assim é, pois o conceito de ideologia implica quer uma ingenuidade, que é coletiva, pelo não reconhecimento de pressupostos e mecanismos de influência, quer a referida distância.

Os *media*, em particular a publicidade, são os difusores da ideologia. A publicidade (técnica de comunicação estratégica) enquadra-se num cenário ideológico de construção conceptual ou mental coletiva sobre a realidade. É um sistema de representações, imagens, mitos, valores, ideias ou conceitos com implicações práticas numa dada sociedade. As mensagens publicitárias impõem modos de ver, pensar, sentir e agir, persuadem os seus públicos a agir e a se comporta de determinadas maneiras.

Por exemplo, a imagem da modelo Gisele Bündchen projetada no Empire State Building, em 2017, numa ação promocional da comemoração dos 150 anos da revista *Americana Harper's Bazaar*.

O Empire State Building simboliza a proeza tecnológica e a força económica dos EUA e, de um modo geral, do mundo capitalista contemporâneo. Nesta estratégia promocional, o edifício é um meio para projetar os valores e o conteúdo da revista *Harper's Bazaar*: moda, beleza, celebridade, estilo de vida. Esta estratégia já tinha sido seguida em 1999 com a projeção da imagem da revista masculina FHM na fachada do Parlamento de Londres.

As estratégias chegam a passar despercebidas até quando se utiliza ilicitamente a figura do presidente dos EUA num *outdoor* em Times Square. Neste caso, o *outdoor* da marca Weatherproof, com Barak Obama vestindo um dos seus casacos, tinha o *slogan* “A Leader in Style”. A imagem era uma fotografia tirada durante a visita do presidente dos EUA à Grande Muralha da China e visava a promoção de “The Obama Jacket”.¹

A publicidade é, ela própria, uma produção cultural e uma prática social dotada de eficácia, capaz de transformar a situação efetiva do ser humano no mundo, conforme uma determinada interpretação desse mundo. A publicidade recorre a linguagens (incluindo a ideologia, que também é uma linguagem) e formula uma proposta para um bem coletivo e ideal. A publicidade ideológica é uma dupla linguagem (a da publicidade e a da ideologia); é uma linguagem exponenciada.

Se a ideologia é uma linguagem ou um discurso sobre um certo estado de coisas no mundo, também a publicidade é uma linguagem (ou linguagens) e ambas se constituem na formulação de uma proposta de um bem coletivo ou ideal de perfeição, seduzindo por assim ser (Barthes, 2007, p. 187). Essa proposta, a de uma ilusão, é o que une a ideologia à publicidade e, por conseguinte, à (i)literacia (incapacidade ou capacidade para perceber a estrutura de significação ideológica) e à técnica de comunicação estratégica.

¹ Fonte: *The New York Times*, 7 de Janeiro de 2010.

O conceito de literacia tem evoluído nos últimos anos. O surgimento de novos *media* força a esta evolução do conceito, que agora se torna mais adaptado à evolução das sociedades e à diversidade dos novos dispositivos e tecnologias de comunicação.

Do conceito tradicional e limitado de literacia como a capacidade de ler e compreender os significados das palavras escritas evoluiu-se para uma literacia mais abrangente, sendo mais próprio falar em diversos tipos de literacia.

A literacia da publicidade é um filtro nas respostas emocionais a manifestar perante os apelos e argumentos utilizados nas mensagens publicitárias e as influências desencadeadas pelos estímulos (signos conceptuais, retóricos e estéticos, sejam textuais ou visuais) que as publicidades usam para provocar respostas (reforço, mudança ou criação de atitudes e comportamentos favoráveis, muitas vezes inconscientes) dos públicos consumidores. Por exemplo, nas mensagens de publicidade subliminar ou dissimulada, cuja designação remete para o grau de camuflagem dos significados, mas não dos signos.

Apesar de o artigo 12º do Código da Publicidade português reconhecer que esta modalidade de publicidade se define pelo recurso de qualquer técnica que “possa provocar no destinatário percepções sensoriais de que não chegue a tomar consciência”², sendo vedada, por conseguinte, a eficácia retórica desta estratégia é notória. O que a veda é o mesmo que a torna eficaz: a sua capacidade subliminar, dissimuladora, manifestando a iliteracia que os consumidores inadvertidamente nem reconhecem. A publicidade subliminar ou dissimulada explora a possibilidade de transmitir informações sem que os destinatários se apercebam da natureza publicitária das mensagens.

² Em Portugal, o Código da Publicidade está prescrito pelo Decreto-Lei n.º 330/90, de 23 de Outubro.

A literacia para publicidade é a capacidade de analisar e avaliar as mensagens sedutoras e persuasivas que as publicidades criam através do recurso a argumentos emocionais (do género “Porque é o que o sentes e desejas”), racionais (do género “Porque é razoável”) ou até éticos (do género “Porque – poupar – é correto”).

A literacia da publicidade pressupõe, essencialmente, competências de reconhecimento e identificação das mensagens de publicidade, bem como a perceção da mensagem e dos seus objetivos comerciais e persuasivos ou a estratégia argumentativa seguida.

A publicidade é persuasão, é uma técnica de uso eficaz da linguagem, em que o mais importante não é tanto o que se diz; é o modo como se diz. Esse modo não é geralmente perceptível pelos recetores, que se ficam pelo que é dito.

Se o mundo contemporâneo está cheio de retórica antiga, segundo Roland Barthes (1993, p. 19), há um ponto comum para o qual remetem todos os sistemas conotativos: a ideologia. Todos os significados das conotações desembocam na ideologia. A ideologia é a forma dos significados de conotação. Por conseguinte, a retórica é a forma dos conotadores.

As linguagens são sempre dependentes do seu uso relativo e cultural. Por isso, não há apenas uma linguagem universal; há linguagens. Todavia, as linguagens relacionam-se com formas de pensamento coletivo, determinados entendimentos consensuais através da mesma mensagem. Assentes num conjunto de convenções que permitem transmitir mais facilmente desejos, gostos, ideias ou sentimentos, as linguagens são compreendidas de um modo explícito, mas também implícito. Nem que se recorram a falácias intencionais (sofismas), quando são cometidas com o objetivo de fazer passar uma afirmação falsa por verdadeira, ou não (paralogismos), quando usa uma figura conhecida para credibilizar a mensagem e servir de modelo.

Quando um anúncio publicitário diz “Emagreça 15 kg numa semana, mesmo comendo tudo o que quiser”, trata-se de um sofisma. Há uma intenção consciente sobre o que se diz e o que se diz não é verdade. Quando um anúncio publicitário diz “Construímos automóveis há mais de 100 anos”, é um paralogismo, porque não há a intenção de enganar, mas recorre-se a uma falácia (a da antiguidade ou *ad antiquitatem*) para dar credibilidade ao que se diz.

Os discursos públicos (incluindo o discurso dos *media* e o discurso político) não usam uma linguagem espontânea nem instintiva; a linguagem é trabalhada e planeada para relacionar eficazmente o seu conteúdo com as formas de cultura e de comunicação, conseguindo alcançar, desta forma, a atenção e o interesse dos seus públicos e influenciá-los. Os objetivos das formas públicas de linguagem são específicos e práticos, porque baseiam-se em atos de fala.

Entre as linguagens dos *media*, a da publicidade (uma espécie de *adspeak*) é caracterizada fundamentalmente pelo seu domínio conotativo, sugestivo e persuasivo. Quer centrada no produto ou na marca (para mostrar que o produto ou a marca são superiores aos outros produtos e marcas através de uma “*unique selling proposition*”), quer centrada no público/consumidor (numa estratégia de segmentação para acentuar os benefícios do consumo, chamando o público consumidor para uma certa comunidade atraente de consumo), quer centrada no contexto (em que mostra os produtos envolvidos num ambiente agradável e atraente), a publicidade explora conotações e cria estruturas de significado.

A publicidade é uma técnica de comunicação, uma estratégia para a comercialização de produtos, bens, serviços e marcas das empresas junto dos seus públicos-alvo (atuais e/ou potenciais clientes e consumidores). Por isso, as linguagens (textual e icónica) da publicidade não são concebidas para serem desmontadas e explicadas, mas para persuadirem através do recurso a signos que relacionam

as suas partes constituintes: a forma significante (a expressão) e o conteúdo significado (o que é expresso, as ideias ou conceitos). As linguagens da publicidade desencadeiam um processo de comunicação que implica a codificação e a descodificação/interpretação dos signos. Deste modo, as linguagens da publicidade cumprem uma função simbólica e comunicativa.

As linguagens da publicidade (principalmente a retórica visual, enquanto arte ou técnica de usar a visualidade com eficácia para persuadir, influenciar, agradar ou provocar desejo) são exploradas estrategicamente nos anúncios mediante a utilização de recursos e argumentos retóricos.

3.1. Níveis de codificação e de compreensão

Se a máxima de Confúcio “uma imagem vale mais do que mil palavras” reconhece a riqueza polissémica associada à imagem, a formação deliberada de níveis de codificação (Eco, 2001, p. 162) enriquece ainda mais o que as imagens dizem implicitamente sem o dizerem, ao mesmo tempo que dificultam as respetivas leituras/compreensões dos seus significados, ou seja, dificultam o reconhecimento das várias conotações existentes. Quanto mais elaborado, complexo e elevado o nível de codificação, menor e mais difícil será o nível de leitura/compreensão.

Para a análise de um enunciado composto por texto e imagem, por exemplo um anúncio publicitário, Umberto Eco distingue cinco níveis de codificação. Segundo Umberto Eco, em *A Estrutura Ausente*, existem níveis de codificação da imagem (os seguintes três primeiros) e níveis de codificação do texto (os últimos dois), por ordem de complexidade crescente:

- i) Icónico, o lugar dos códigos de reconhecimento visual;

ii) Iconográfico, o lugar dos enunciados visuais contextualizados numa dada cultura, o saber cultural icónico (espécie de educação visual de uma certa cultura onde se inserem as imagens);

iii) Tropológico, o lugar onde aparece a retórica visual em forma de tropo, por exemplo metáforas, considerando que todas as imagens adquirem um valor antonomástico (o espécime representa o género, tipo ou espécie), na base de uma competência culturalmente adquirida;

iv) Tópico, o lugar das conotações culturais estereotipadas;

v) Entimemático, o lugar onde se desenrolam as argumentações visuais reservadas para o texto ou para a interação imagem/texto.

O nível i) agrupa os dados concretos da imagem (as unidades mínimas incumbidas da representação visual). Por exemplo, uma silhueta a representar uma mulher numa imagem publicitária com um tipo de produto representado, que tem a função de estimular o desejo das pessoas pelo produto. Neste caos, o nível i) seria “mulher”, o que todos veem de modo claro, evidente e imediato.

O nível ii) agrupa as conotações manifestadas na imagem segundo dois tipos de codificação: a) histórica, de significados convencionais (ex. a auréola a significar santidade); b) moderna, criado pela própria publicidade (ex. o estilo de vestir ou o estar na moda). No caso do anúncio publicitário do nível anterior, seria “amor de mãe”.

O nível iii) resume-se às figuras de retórica, os tropos. No exemplo, seria “Seja como esta Mãe”.

O nível iv) compreende todos os ícones e estereótipos socialmente aceites e utilizados na comunicação publicitária, com o objetivo de permitir uma descodificação rápida e automática da mensagem. No caso, seria “Todas as mães são assim”.

O nível v) recorre às argumentações convencionadas. Dá atenção à polissemia das palavras. No caso do anúncio publicitário, seria:

“Se todas as mães são assim e você também é assim, você é uma boa mãe”.

Considerando o seguinte anúncio publicitário, que é vulgar e, por isso, aparentemente sem grande complexidade de codificação, os níveis de codificação dependem da literacia de quem recebe este enunciado.



Figura 1: Anúncio publicitário da marca Johnson & Johnson, com o *slogan* “Pele tão suave, tão suave como o amor de mãe”.

Neste anúncio publicitário, os níveis de codificação são:

- i) icónico: mulher a segurar um bebé e a sorrir;
- ii) iconográfico: maternidade (mulher → mãe → bebé);
- iii) topológico: seja como esta mãe;
- iv) tópico: amor de mãe (todas as mães são assim);
- v) entimemático: Se você também é mãe, você é uma boa mãe com Johnson & Johnson.

Quando o produto é único, objetivamente distinto e superior aos concorrentes, ou oferece um benefício claro ao público, a tarefa dos anunciantes é fácil e a estrutura das mensagens publicitárias é simples. Mas quando o produto não se distingue das outras marcas no mercado, as mensagens publicitárias têm de ser baseadas em estratégias retóricas que façam o produto parecer mais sedutor

e distinto (Silverblatt *et al.*, 2014: 317). Neste caso, a codificação da mensagem é mais cuidada e estratégica. O nível de compreensão é correlativo ao nível de codificação e dificilmente passa de literal (por exemplo, o reconhecimento da colocação do produto num programa de televisão) e ainda mais raramente chega a apreciativa, conforme a seguinte tipologia de níveis de compreensão.

Nível	Caracterização
Literal	Reconhecimento e memória dos factos estabelecidos no texto/imagem (ideias principais, detalhes e sequência dos acontecimentos).
Interpretativa	Reconstrução do significado do texto/imagem (obtenção de significados inferenciais do ato da leitura), derivação de generalizações, distinção do essencial, abstração da mensagem como um todo, diferenciação das conclusões justificadas das não justificadas, interligação de dados contraditórios, etc.
Avaliativa ou crítica	Formação de juízos, expressão das opiniões próprias, análise das intenções do texto/imagem, processamento cognitivo elaborado.
Apreciativa	Afetação pelo conteúdo do texto/imagem e estilo de expressão, influenciando atitudes, comportamentos, pensamentos, conhecimentos, modos de ver e interpretar a realidade reportada.

Os níveis de compreensão são como níveis de literacia; são níveis de descodificação das mensagens (texto e imagem) e, por conseguinte, estão subjacentes aos antecedentes níveis de codificação.

3.2. Significado e literacia das cores em publicidade

Na publicidade, os significados das cores, por exemplo, são importantes para a construção da significação no anúncio: o vermelho para conotar paixão e sensações de desejo em mensagens sobre perfumes, o amarelo para estabelecer referências ao ambiente caloroso e solarengo propício à sugestão de uma bebida, o azul (do mar e do céu) associado à liberdade, infinito ou ausência de limites nas propostas que incidem nessas abordagens. As cores são elementos sýgnicos; possuem significados naturais e convencionais, denotativos

e conotativos que passam despercebidos à literacia dos públicos e dos consumidores.

As cores são utilizadas intencionalmente em publicidade para expressar sensações, sentimentos, ideias, valores, etc., porque atraem, chamam a atenção e despertam interesse, exercem influência psicológica, estimulam o desejo pelo produto/serviço/marca. A cor é um estímulo; é um dos fatores mais decisivos no processo de escolha dos consumidores, que são sensíveis ao aspeto e impacto visuais dos produtos no ato de compra. As cores aumentam o reconhecimento das marcas e são responsáveis pela aceitação ou rejeição dos produtos. O julgamento das cores é, por norma, subconsciente. Os anúncios com mais cores são mais apelativos do que os anúncios com menos cores, porque as cores facilitam a perceção e a leitura da mensagem publicitária e predispõem favoravelmente as pessoas para o consumo.

A significação dos anúncios não é desenvolvida apenas por quem concebe o signo na publicidade, mas também é realizada pelo público consumidor, com base na literacia da publicidade que possui. Se os signos que a publicidade utiliza são polissémicos e pertencem ao sistema cultural e, por isso, criam/formam mitos (ex. a demanda da brancura e o combate maniqueísta contra o mal, a sujidade, nos anúncios publicitários de detergentes) e são completados na sua significação pelos públicos consumidores, é porque existe um mínimo de literacia (se não da publicidade, dos signos, veículos públicos da significação cultural).

Os significados dos anúncios são concebidos de modo a extravasarem o enunciado e o meio de comunicação onde surgem. Também produzem significações da experiência quotidiana, convidando os públicos a participar nos seus modos ideológicos de ver, pensar, sentir e agir. Por isso é que muitos anúncios não convidam diretamente a comprar os produtos, insistindo mais numa abordagem humorística do que comercial.

Palavras ou imagens, sinais ou símbolos, formas ou cores, gestos ou odores, tudo o que nos rodeia, dizemos ou fazemos pode tornar-se signo, uma linguagem, quer queiramos quer não, e transportar significação, i.e. manifestar uma realidade, coisas, objetos ou uma ideia abstrata ou concreta, ausente ou invisível.

Os significados das cores são importantes para a construção da significação de um enunciado. Nos anúncios, os significados das cores são determinantes na produção de significação, porque as cores são elementos sgnicos, na forma significante e no conteúdo significado; contribuem para a estrutura e o sistema de significação montado pelos anúncios. As cores são significantes e, por conseguinte, possuem significados naturais e convencionais, denotativos e conotativos. As cores representam, são representantes, significantes de alguma coisa.

As cores são utilizadas estrategicamente em publicidade (como desde sempre acontece na história da humanidade, em todas as culturas e situações da vida, como as pinturas corporais nas tribos primitivas representando virtudes ou poderes simbólicos) para expressar sensações, sentimentos, ideias.

Além de serem signos (significantes com significados) e representarem alguma coisa, a influência e o significado das cores passam despercebidos. Em publicidade, as cores são usadas para estimular o desejo pelo produto, serviço ou marca, por exemplo, conduzindo à escolha, à compra e ao consumo. A cor é um estímulo, porque é um signo.

O significado de algumas cores é universalmente ligado a um sentimento ou sensação. Nos logótipos das marcas, os significados das cores associam-se ao que cada marca valoriza na sua filosofia empresarial. Por conseguinte, as cores não são todas iguais nem indiferentes nos significados transmitidos. Quer individualmente (considerando cada cor por si) quer em grupos (considerando as cores quentes ou as cores frias), a mensagem que se pretende

transmitir adquire mais significação consoante a cor escolhida for mais adequada ao sentimentos que se pretendem despertar nos destinatários das mensagens. As cores são significantes e, por isso, são sensíveis e transmitem informações implícitas para além daquilo que é dito expressamente, como no caso de um *slogan* com uma cor formal preta que suscita tranquilidade e a razão ou uma cor vermelha que exacerba e excita mais o pathos das pessoas.

4. CONCLUSÕES

Segundo o publicitário Bill Bernbach (*apud* Yilmaz, 2017, p. 47), a publicidade não é uma ciência, é uma persuasão e a persuasão é uma arte. A persuasão é uma arte ou técnica de uso da linguagem e a publicidade faz uso dessa arte retórica, em que o mais importante não é tanto o que se diz; é o modo como se diz. Em publicidade, o que é dito não está lá enunciado de um modo explícito; está de um modo implícito, conotado. O que é dito não é expresso de um modo direto, objetivo, mas mesmo assim a mensagem cumpre o seu efeito persuasivo e influencia o comportamento dos consumidores.

Dada esta natureza estratégica e retórica da publicidade, as mensagens exigem um determinado nível de codificação e de consequente compreensão, pelo que disciplinar o olhar sobre as imagens é aprender a ver as estruturas de sentido. Principalmente as mais ocultas, as formas sintáticas e os modelos semânticos que participam na publicidade, de forma mais ou menos inovadora ou mais ou menos eficaz e coerente.

Deste modo, o anunciante é ou não é responsável pela expectativa de satisfação que o público forma através da mensagem publicitária? As conotações que a mensagem estabelece são desencadeadas a par-

tir de determinados estímulos presentes nos anúncios, mas existem na forma de significado na mente do público, que as completa/forma com base no que lhe é apresentado.

Faz parte da literacia da (e para a) publicidade considerar que as imagens sejam estratégicas, por vezes perniciosas e enganadoras, não correspondendo com as palavras do anúncio nem com as propriedades e benefícios dos produtos (ex. o Strivor, produto que supostamente combatia o défice motivacional alegando que “1 em 5 pessoas sofrem de transtorno de deficiência motivacional”).³ É literacia a capacidade de julgar a mensagem visual e aferir se o produto é vantajoso ou necessário.

Conforme refere João César das Neves (2014, p. 384), em *Introdução à Ética Empresarial*: “Quando o anúncio diz ‘este carro voa’ ou ‘com este perfume você conquista todas as mulheres’, toda a gente sabe que é falso, mas percebe a ideia”, porque os “exageros, a falsidade poética, não costumam ter grande mal”, designadamente nas mensagens publicitárias.

As mensagens publicitárias dramatizam como os produtos satisfazem necessidades e resolvem problemas pessoais (Silverblatt *et al.*, 2014, p. 321). Os anúncios mostram pessoas sorridentes e satisfeitas que beneficiam com a compra e o consumo do produto. Mesmo que não o digam explicitamente e apenas mostrem imagens de pessoas (preferencialmente mulheres atraentes, bonitas e jovens) sorridentes e satisfeitas a usufruir do produto, como se tratasse de uma relação causa-efeito, os anúncios sugerem que o produto trará felicidade e sucesso a quem fizer o mesmo. É a publicidade do *happy-ending*.

Mulheres a representar o ideal de beleza feminina, celebridades (ex. Zsa Zsa Gabor ou Orson Welles), animais ou crianças são

³ Segundo uma experiência desencadeada em 2006 pela *Consumers International*, para desmascarar as estratégias ardilosas do marketing farmacêutico.

considerados elementos apelativos para as mensagens publicitárias persuadirem sem os públicos se aperceberem da estratégia. No entanto, uma ética responsável na publicidade passaria por torná-la numa ação comunicativa ideal na base de quatro princípios fundamentais que norteariam as mensagens: compreensibilidade, sinceridade, legitimidade e veracidade.

Como refere Jean Baudrillard em *Simulacros e Simulação*, o aspeto mais interessante da publicidade é o seu desaparecimento, a sua diluição como forma específica, como *medium*, pois “já não é (alguma vez foi?) um meio de comunicação ou de informação” (Baudrillard, 1991, p. 116). “Se num dado momento a mercadoria era a sua própria publicidade (não havia outra)”, continua Baudrillard, “hoje a publicidade tornou-se a sua própria mercadoria”.

Neste sentido, considerando que o mundo muda permanentemente e as culturas se tornam mais visuais, com vivências coletivas mais instantâneas e efémeras, e que as estratégias retóricas de publicidade são cada vez mais multiformes e eficazes na capacidade de persuasão e de indistinção entre o que é verdade e o que é falso, a literacia para os *media*, no geral, e a literacia para a publicidade, em particular, terão um impacto positivo ao adestrarem e dotarem os públicos das mensagens com valências que os protejam das investidas meramente consumistas.

Nos *curricula*, a literacia para os *media* prepara os jovens para uma cultura globalizada e massificada nos usos e costumes, bem como acutilante nas abordagens que faz ao consumo, impondo modos ideais de ver, pensar, sentir e agir, conduzindo os públicos-alvo a agirem sem se aperceberem; criando imaginários sociais ideais. Por conseguinte, revela-se necessária a literacia alargada a todos os domínios da vida, principalmente os da informação e publicidade, pois estes se modificam e se adaptam em permanência.

Referências bibliográficas

- Burn, A., & Durran, J. (2007). *Media Literacy in Schools: Practice, Production and Progression*. London: Paul Chapman Publishing.
- Barthes, R. (1993). *La Aventura Semiológica*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Barthes, R. (2007). *Mitologias*. Lisboa: Edições 70.
- Baudrillard, J. (1991). *Simulacros e Simulação*. Lisboa: Relógio d'Água.
- Eco, U. (2001). *A Estrutura Ausente*. São Paulo: Editora Perspectiva.
- Galician, M-L., & Merskin, D. L. (2007). *Critical Thinking About Sex, Love, and Romance in the Mass Media*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Giddens, A. (2003). *Sociologia*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Gombrich, E. H. (1974). "The Visual Image," in David R. Olson, *Media and Symbols: The Forms of Expression, Communication, and Education*. Chicago: University of Chicago Press.
- Malmelin, N. (2010). "What is Advertising Literacy? Exploring the Dimensions of Advertising Literacy", *Journal of Visual Literacy*, 29:2, 129-142.
- Neves, J. C. (2014). *Introdução à Ética Empresarial*. Lisboa: Principia.
- Potter, J. W. (1998). *Media literacy*. London: Sage.
- Silverblatt, Art, Smith, A., Miller, D., Smith, J., & Brown, N. (2014). *Media Literacy – Keys to Interpreting Media Messages*. Santa Barbara, California: Praeger.
- Wicke, J. (1988). *Advertising fictions: Literature, advertisement and social reading*. New York: Columbia University Press.
- Yilmaz, R. (2017) *Narrative Advertising Models and Conceptualization in the Digital Age*. Pennsylvania: IGI Global.
- Zizek, S. (2008). *The Sublime Object of Ideology*. London: Verso.
- Zizek, S. (2010). *Um Mapa da Ideologia*. Rio de Janeiro: Contraponto Editora.

(Página deixada propositadamente em branco)

PARTE II
PERSPETIVAS

CAPÍTULOS REDIGIDOS
POR CONVITE DOS EDITORES

(Página deixada propositadamente em branco)

**HISTÓRIA ILUSTRADA DO JORNALISMO
DE DADOS EM PORTUGAL
EXEMPLOS DE REPORTAGENS PIONEIRAS
QUE USARAM DADOS COMO FONTE PRIMÁRIA
DE INFORMAÇÃO
AN ILLUSTRATED HISTORY
OF DATA JOURNALISM IN PORTUGAL
EXAMPLES OF PIONEERING REPORTAGE
THAT USED DATA AS THE PRIMARY SOURCE
OF INFORMATION**

Ilo Alexandre

mail@iloaguiar.com

FCSH – Universidade Nova de Lisboa

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1256-6613>

Resumo: Matérias com características de Jornalismo de Dados (JdD) tem se tornado cada vez mais regulares e populares ao redor do mundo. A possibilidade de contar histórias complexas de forma interativa é um grande diferencial na prática do JdD. Alguns autores argumentam, todavia, que o JdD não é algo novo, sendo possível rastrear sua origem até os primórdios da própria imprensa. Este artigo apresenta a evolução do JdD, destacando as suas principais fases. Identificamos reportagens pioneiras de JdD em diferentes momentos da história do género em Portugal, além de analisar o cenário atual no país.

Palavras-chave: Jornalismo de dados; reportagem assistida por computador; interatividade; visualização de dados

Abstract: News with Data-driven Journalism (DDJ) features has become increasingly regular and popular around the world. The ability to tell

complex stories interactively is a great differential in the practice of DDJ. Some authors argue, however, that the DDJ is not something new, being possible to trace its origin to the beginnings of the press itself. This article presents the evolution of the DDJ, highlighting its main phases. We identified the pioneering DDJ reporting at different moments in the history of this genre in Portugal, as well as analyzing the current scenario in the country.

Keywords: Data journalism; computer-assisted reporting; interactivity; data visualization

INTRODUÇÃO

Reportagens interativas guiadas por dados têm ganhado cada vez mais popularidade em grandes e em pequenas redações ao redor do mundo (Radcliffe, 2017; Hewett, 2015). Entre 20 de Novembro de 2017 e 26 de Março de 2018, o *Data Journalism Award* recebeu 630 projetos de visualização de dados enviados a partir de 58 países. Organizado pelo *Global Editors Network*¹, o *Data Journalism Award* é a principal premiação de projetos de Jornalismo de Dados (JdD) do mundo e cresce a cada ano. Na primeira edição do prémio, em 2012, 200 peças foram submetidas.

O número de artigos científicos sobre esse novo campo do Jornalismo cresce ano após ano (Ojo & Heravi, 2017) e mostra que os investigadores estão atentos às mudanças ocorridas nas redações. Há trabalhos analisando a atual produção de narrativas jornalísticas com características de JdD em Portugal (Alexandre, 2014), na Espanha (Rodríguez, 2016), na Alemanha (Weinacht & Spiller,

¹ Associação internacional focada na inovação e sustentabilidade do Jornalismo, conta com mais de seis mil editores e inovadores de *media*. Disponível em <https://www.globaleditorsnetwork.org/about-us/> (acessado em 2 de Setembro de 2018).

2014), na Suécia (Appelgren & Nygren, 2014), na Noruega (Karlsen & Stavelin, 2014), no Reino Unido (Borges-Rey, 2016), nos Estados Unidos (Fink & Anderson, 2015) e no Brasil (Träsel, 2014).

Reportagens que usam dados como fonte primária de informação, todavia, não são algo novo e pode-se argumentar que o JdD teve distintas formas até chegar à configuração atual (Anderson, 2015). Por conseguinte, procura-se neste artigo contextualizar exemplos pioneiros e de vulto de matérias com características de JdD em jornais portugueses.

1. PRIMEIRA FASE DO JORNALISMO DE DADOS

Alguns autores já tentaram identificar o primeiro exemplo de Jornalismo de Dados (JdD) publicado. Simon Rogers (2013) defende que um dos primeiros jornais a imprimir uma reportagem baseada em dados foi o britânico *Manchester Guardian* em 1821. A matéria apresentava uma lista das escolas das cidades de Manchester e Salford com o número de alunos e os gastos anuais de cada instituição. Desse modo era possível saber quantas crianças recebiam educação gratuita e quantas não estudavam. Scott Klein (2016a, 2016b) tem se debruçado sobre a história do JdD e identifica muitas matérias nos jornais norte-americanos do século XIX que podem ser classificadas como JdD. Klein considera, todavia, que os primeiros registros de JdD são mais antigos do que o próprio Jornalismo e aponta um relatório britânico como um dos precursores do JdD: o *Bills of Mortality* começou a ser publicado periodicamente em 1603. O documento semanal trazia estatísticas de mortalidade em Londres, com número de vítimas e a causa da morte (Klein, 2016c).

Para Klein, o JdD sempre esteve presente na imprensa, com o preço de *commodities*, com o horário de partida e chegada de navios, com a cotação de moedas. Já Meredith Broussard (2018) define JdD

como uma forma de contar histórias com números, ou de encontrar histórias a partir deles. Dessa forma, a matéria do *Manchester Guardian* pode ser considerada um exemplo de JdD, mas listas de óbitos ou tabelas com os preços de cereais sem contextualização não se encaixam na definição de Broussard. É essa caracterização de JdD que será adotada neste trabalho.

Em Portugal, as reportagens baseadas em dados começam a aparecer após a consolidação da *penny press*² no país, em 1865 (Tengarrinha, 1989; Cabrera, 2012). Um dos primeiros exemplos de JdD em Portugal é de 1868, no *Diário Popular*, quando uma comissão encarregada de estudar as causas da falta de trabalho em todo o reino propôs, entre outras iniciativas, a construção de casas populares em que a renda seria entre 15 e 30 mil réis. Na edição do dia 9 de Março de 1868, o *Diário Popular* questiona a viabilidade dessa proposta. O jornal estampa na capa a reprodução de um possível modelo de casa popular para os trabalhadores e a lista dos custos associados à construção das habitações – terrenos, materiais e mão de obra (Figura 1). A matéria calcula qual seria o custo final das casas, argumenta que as rendas não sairiam por menos do que 45 mil réis e desafia a comissão a mostrar como pretende realizar esse projeto.

Essa peça jornalística é um exemplo rigoroso de JdD porque não apenas reproduz números para o leitor, mas, após a recolha e o tratamento dos dados, há um trabalho de contextualização da informação e um questionamento ao poder público, desempenhando assim uma das principais funções do jornalismo: *watchdog*³ dos poderes instituídos (Anderson *et al.*, 2014; Cohen *et al.*, 2011).

² A primeira geração de jornais populares e predominantemente noticiosos ficou conhecida como imprensa de centavos (*penny press*) (Sousa, 2005; Schudson, 1981).

³ Expressão que pode ser traduzida como “cão-de-guarda” e que ressalta o caráter investigativo, crítico e defensor da democracia do Jornalismo (Jebril, 2013; Norris, 2000).

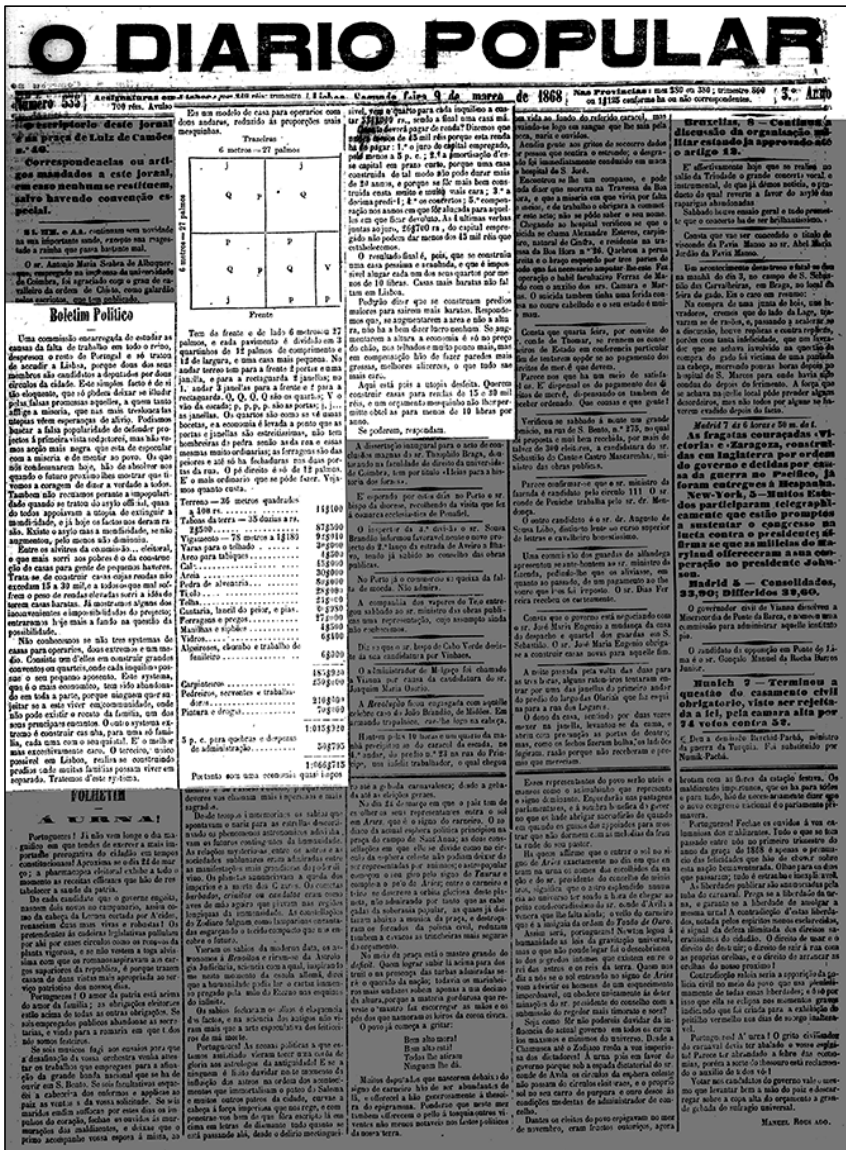


Figure 1. Reprodução da capa da edição do dia 9 de Março de 1868 do jornal *Diário Popular* com realce para a matéria de Jornalismo de Dados.

A edição de 21 de Abril de 1888 do jornal *O Reporter* traz um exemplo de tidd que começou a ser frequente nos jornais lusos.

A reportagem faz um levantamento das importações, exportações e o déficit português entre os anos de 1882 e 1887 (Figura 2). A matéria começa por protestar contra a ausência de dados públicos pormenorizados sobre as importações de Portugal e ressaltar a dificuldade de reunir informações que são disponibilizadas em outros países. Em seguida é apresentado quanto é gasto com importações de alimentos, vestuário e mobiliário e quanto essas categorias representam no total de importações. O artigo conclui que o crescimento do déficit português em 1887 era preocupante porque não existiam sinais de que as importações iriam cair nos anos seguintes.

A. P. OLIVEIRA MARTINS
Director em chef
FIALDO DE ALMEIDA
Secretario de Redacção
Lisboa em 21 de Abril de 1888
N.º 115

O REPORTER

JAYES DE SOUZA E C.
Editores
A. J. DE ROCHA ANADO
Administrador
Lisboa em 21 de Abril de 1888
N.º 115

SUMARIO

Leões de Viena...
Fialdo de Almeida...
Lisboa em 21 de Abril de 1888

Lisboa no Verão

André e a agulha...
Lisboa em 21 de Abril de 1888

em um engratado com...
Lisboa em 21 de Abril de 1888

Em boa verdade...
Lisboa em 21 de Abril de 1888

Em boa verdade...
Lisboa em 21 de Abril de 1888

Em boa verdade...
Lisboa em 21 de Abril de 1888

DIA A DIA

Leão do Diário do Governo...
Lisboa em 21 de Abril de 1888

Em boa verdade...
Lisboa em 21 de Abril de 1888

Em boa verdade...
Lisboa em 21 de Abril de 1888

Em boa verdade...
Lisboa em 21 de Abril de 1888

Em boa verdade...
Lisboa em 21 de Abril de 1888

Em boa verdade...
Lisboa em 21 de Abril de 1888

Em boa verdade...
Lisboa em 21 de Abril de 1888

Em boa verdade...
Lisboa em 21 de Abril de 1888

Em boa verdade...
Lisboa em 21 de Abril de 1888

Em boa verdade...
Lisboa em 21 de Abril de 1888

Em boa verdade...
Lisboa em 21 de Abril de 1888

Em boa verdade...
Lisboa em 21 de Abril de 1888

Em boa verdade...
Lisboa em 21 de Abril de 1888

Em boa verdade...
Lisboa em 21 de Abril de 1888

Em boa verdade...
Lisboa em 21 de Abril de 1888

Em boa verdade...
Lisboa em 21 de Abril de 1888

Em boa verdade...
Lisboa em 21 de Abril de 1888

Em boa verdade...
Lisboa em 21 de Abril de 1888

Em boa verdade...
Lisboa em 21 de Abril de 1888

Em boa verdade...
Lisboa em 21 de Abril de 1888

Em boa verdade...
Lisboa em 21 de Abril de 1888

Em boa verdade...
Lisboa em 21 de Abril de 1888

Em boa verdade...
Lisboa em 21 de Abril de 1888

Em boa verdade...
Lisboa em 21 de Abril de 1888

Em boa verdade...
Lisboa em 21 de Abril de 1888

Em boa verdade...
Lisboa em 21 de Abril de 1888

Em boa verdade...
Lisboa em 21 de Abril de 1888

Em boa verdade...
Lisboa em 21 de Abril de 1888

Em boa verdade...
Lisboa em 21 de Abril de 1888

Em boa verdade...
Lisboa em 21 de Abril de 1888

Echos & Noticias

ACTUALIDADES
Lisboa em 21 de Abril de 1888

Em boa verdade...
Lisboa em 21 de Abril de 1888

Em boa verdade...
Lisboa em 21 de Abril de 1888

Em boa verdade...
Lisboa em 21 de Abril de 1888

Em boa verdade...
Lisboa em 21 de Abril de 1888

Em boa verdade...
Lisboa em 21 de Abril de 1888

Em boa verdade...
Lisboa em 21 de Abril de 1888

Em boa verdade...
Lisboa em 21 de Abril de 1888

Em boa verdade...
Lisboa em 21 de Abril de 1888

Figura 2. Reprodução da capa da edição do dia 21 de Abril de 1888 do jornal O Reporter com realce para a matéria de Jornalismo de Dados.

2. SEGUNDA FASE DO JORNALISMO DE DADOS

Até a criação dos computadores comerciais na década de 1950 não houve grandes avanços no JdD (Chinoy, 2010; Cox, 2000). O grande salto ocorre em 1967, quando o jornalista Philip Meyer utiliza um computador para analisar dados recolhidos durante um dos mais violentos motins da história norte-americana. Em Detroit, em um intervalo de cinco dias, 43 pessoas morreram, cerca de 1.200 ficaram feridas e mais de 7.200 foram presas (Morrison, 2014). A teoria dominante, presente tanto nos jornais como no senso comum, era a de que os distúrbios eram protagonizados por pessoas de baixa escolaridade que não tinham outra forma de se expressar. Outra teoria divulgada afirmava que os motins eram consequência da dificuldade dos negros migrantes do Sul a se adaptarem à cultura do Norte (Meyer, 2002).

Com a ajuda de Nathan Caplan, professor de psicologia da Universidade de Michigan, Meyer desenvolveu uma pesquisa quantitativa, recrutou 30 entrevistadores para abordar os moradores da zona dos tumultos e utilizou um computador para analisar os dados recolhidos e traçar o perfil dos manifestantes (Rosegrant, 2011). Um mês após os motins, o jornal em que Meyer colaborava, o *Detroit Free Press*, publicou uma série de reportagens com os resultados. Meyer mostrou que ambas as teorias dominantes estavam erradas: havia manifestantes com diferentes graus de escolaridade e eles eram majoritariamente do Norte. A série de reportagens ganhou o *Pulitzer*⁴ e alguns anos depois Meyer desenvolveu o conceito de Jornalismo de Precisão, que teoriza a Reportagem Assistida por Computador (RAC), em que destaca a importância de proceder de

⁴ O Prêmio Pulitzer homenageia anualmente trabalhos de excelência em diversas áreas. É o mais importante prêmio de Jornalismo dos Estados Unidos. Disponível em <http://www.pulitzer.org/page/history-pulitzer-prizes> (acessado em 2 de Setembro de 2018).

forma metodológica na recolha, tratamento e apresentação de dados, afirmando que é preciso “tratar o jornalismo como se fosse uma ciência, adotando o método científico para o processo de comunicação em massa”⁵ (Meyer, 2002: p. 5).

Há escassos exemplos de RAC na década de 1970 (Cox, 2000). Apenas em meados da década seguinte, com a popularização dos computadores nas redações norte-americanas é que as RAC se tornam mais comuns e relevantes (Houston, 2015). De acordo com Ciotta (1996), entre 1989 e 1995 todos os anos pelo menos uma reportagem com características de RAC ganhou o *Pulitzer*, com investigações sobre racismo em empréstimos, negligência médica e desperdício governamental.

Em Portugal, a introdução das tecnologias digitais nas redações começou na década de 1980 (Bastos, 2010; Fernandes e Cascais 2006), sendo *O Comércio do Porto* o primeiro jornal do país a informatizar toda a redação. Na edição do dia 29 de Novembro de 1985 uma matéria destaca o feito: “A primeira redação computadorizada em Portugal”, lê-se no título (Figura 3).

⁵ “Treating journalism as if it were a science, adopting scientific method, scientific objectivity, and scientific ideals to the entire process of mass communication.” Tradução livre.



Figura 3. Reprodução da matéria sobre a informatização da redação do jornal *O Comércio do Porto*, publicada no dia 29 de Novembro de 1985.

Na década seguinte já todas as redações dos principais jornais portugueses estavam informatizadas (Bastos, 2010). Os primeiros exemplos de RAC, todavia, demoram a aparecer. Um bom exemplo e com bastante repercussão foi uma série de reportagens do jornal *24 Horas* em Janeiro de 2006.

dados, etapa que durou meses, os repórteres conseguiram identificar vários titulares de órgãos de soberania que tiveram suas conversas interceptadas de forma ilegal pelo Ministério Público, incluindo o então Presidente da República, Jorge Sampaio (Alexandre, 2014). A série de matérias que expôs as escutas ilegais começou a ser publicada no dia 13 de Janeiro de 2006 e ficou conhecida como “Escândalo do Envelope 9”⁷ (Figura 4). No ano seguinte ocorre uma reforma no Código de Processo Penal português, que altera, entre outras coisas, o regime das escutas telefônicas e o segredo de justiça. Alguns autores questionam se o novo Código não foi criado por causa do processo Casa Pia e o “Escândalo do Envelope 9” (Andrade, 2009).

3. TERCEIRA FASE DO JORNALISMO DE DADOS

Já em 1999, em um artigo sobre o futuro da RAC, Philip Meyer argumenta que o termo ficou obsoleto: “seja qual for o novo termo, vamos desistir de RAC. Computadores são usados de tantas maneiras diferentes, mesmo na redação, que já não nos define, se é que já nos definiu”⁸ (Meyer, 1999: p. 05). Dessa forma, o novo milênio vê surgir outros termos para investigações quantitativas, como Jornalismo Computacional (Flew et al., 2012; Hamilton & Turner, 2009), Jornalismo Guiado por Dados (Parasie & Dagiral, 2013) e Jornalismo de Dados (Gray et al., 2012). Embora todos sejam descendentes da RAC (Gynnild, 2014; Gordon, 2013; Bounegru, 2012), eles possuem características novas para a prática jornalística.

⁷ “Envelope 9” é um anexo ao processo Casa Pia que continha uma lista de números de telefones privados de pessoas que não tinham relação com a investigação.

⁸ “Whatever the new term, let’s give up on CAR. Computers are used in so many different ways, even in the newsroom, that it no longer defines us, if it ever did.” Tradução livre.

O Jornalismo Computacional trabalha através da abstração da informação, focando em algoritmos e na automação para a recolha, filtragem, análise e apresentação da peça jornalística (Diakopoulos, 2011). Os outros dois termos são muitas vezes usados como sinónimos para descrever, como dito anteriormente, reportagens que são originadas/orientadas por dados (Coddington, 2015; Howard, 2014). A grande novidade do Jornalismo Guiado por Dados, ou da terceira fase do JdD, é a possibilidade de não apenas contar histórias complexas com dados, mas permitir que o leitor interaja e explore as informações em visualizações interativas. Mapas, infográficos, linhas do tempo, tabelas interativas possibilitam o leitor criar sua própria narrativa para os fatos e seu ponto de vista passa a ser necessariamente parte desta narrativa (Toledo, 2014). Essa interatividade oferece aos leitores, também, “uma conveniente ‘ferramenta de tomada de decisão’ ou ‘ferramenta de pesquisa’ em sua vida diária, através do acesso simples e padronizado aos dados”⁹ (Parasie & Dagiral, 2013: p. 868).

O WikiLeaks¹⁰ desempenhou um papel fundamental na popularização do termo Jornalismo de Dados. Em 2010, a organização criada pelo programador Julian Assange publicou e compartilhou cerca de 480 mil documentos relacionados às guerras do Afeganistão e do Iraque com grandes meios de comunicação social como a revista alemã *Der Spiegel*, o jornal britânico *The Guardian*, o jornal norte-americano *The New York Times*, entre outros (Meikle, 2012). A solução encontrada por alguns desses veículos para contar histórias complexas de maneira atraente a partir daquele grande volume

⁹ “a convenient “decision-making tool” or “research tool” in their daily life through simple and standardized access to data.” Tradução livre.

¹⁰ O WikiLeaks se apresenta como uma organização multinacional que publica documentos e informações confidenciais envolvendo guerra, espionagem e corrupção (Taylor, 2018).

de dados foi criar visualizações de dados interativas para ajudar o leitor a navegar pelas informações.

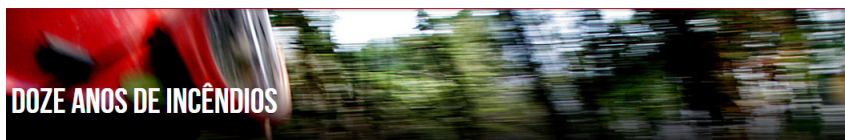
*Afghanistan war logs: IED attacks on civilians, coalition and Afghan troops*¹¹, do *The Guardian*, é um bom exemplo de como apresentar muitas informações de forma didática e interativa. A peça mostra em um mapa os 16 mil incidentes causados por artefatos explosivos improvisados de 4 de Janeiro 2004 a 31 de Dezembro de 2009, com detalhes sobre a localização das bombas caseiras e o número de vítimas civis, de tropas de coalizão, de tropas afegãs e de insurgentes. Junto com o mapa interativo, a visualização apresenta uma linha do tempo com todos os ataques e intervalos que contextualizam momentos importantes. O leitor pode aumentar e diminuir o *zoom* para ver melhor cada incidente, e clicar em um determinado ataque mostra detalhes do número de vítimas. Ao pressionar *start*, todos os incidentes são mostrados no mapa de forma cronológica e automática.

Matérias como essa, complexas, interativas, com informações exclusivas e de alguma gravidade tiveram imensa repercussão. Os vazamentos do WikiLeaks foram um momento decisivo para o JdD porque forçaram os jornalistas a avançar em um campo que se encontrava em desenvolvimento lento (Rogers, 2013).

Em Portugal, jornais generalistas *Correio da Manhã*, *Diário de Notícias*, *i*, *Jornal de Notícias* e *Público* produzem em seus respectivos sítios JdD com alguma interatividade desde o início da década de 2010 (Alexandre, 2016; Alexandre, 2014). O *Público* se destaca pela qualidade de algumas peças. A série de reportagens “Floresta em Perigo”, publicada em 2013 e que ganhou o prémio internacio-

¹¹ Disponível em <https://www.theguardian.com/world/datablog/interactive/2010/jul/26/ied-afghanistan-war-logs> (acessado em 2 de Setembro de 2018).

nal ÑH¹² para inovação multimédia, conta com uma matéria de JdD chamada “Doze anos de incêndios”.



Pegámos na lista de incêndios ocorridos entre 2001 e 2012 em Portugal continental, disponibilizada pelo ICNF, e construímos uma visualização que permite saber em que anos houve mais incêndios, em que municípios ocorreram e a que horas foram dados os alertas para esses fogos.

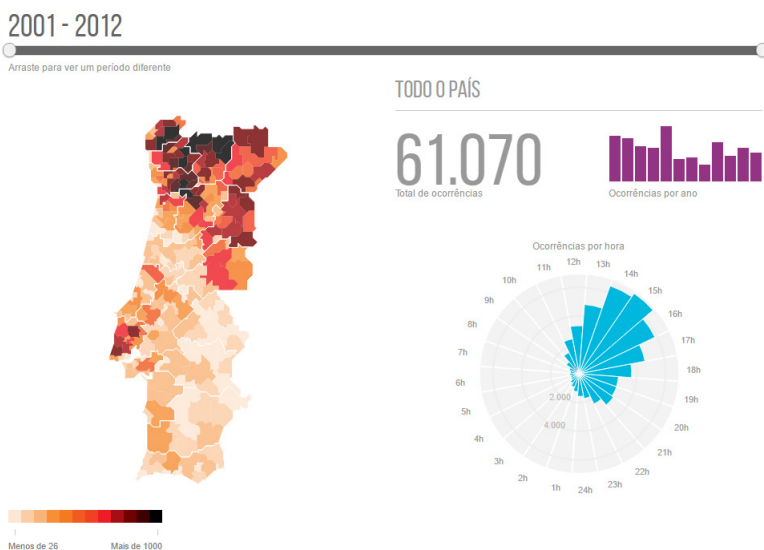


Figura 5. Reprodução da matéria “Doze anos de incêndios”, publicada pelo *Público* no dia 18 de Agosto de 2013.

A visualização “Doze anos de incêndios”¹³, publicada pelo *Público* em 18 de Agosto de 2013, apresenta em um mapa coroplético intera-

¹² Os prémios ÑH são atribuídos pela Society for News Design e são os mais prestigiados de design jornalístico na Península Ibérica. Disponível em <http://www.snd-e.com/es/nh> (acessado em 2 de Setembro de 2018).

¹³ Disponível em <https://acervo.publico.pt/floresta-em-perigo/doze-anos-de-incendios> (acessado em 2 de Setembro de 2018).

tivo a densidade de incêndios por municípios em Portugal continental entre 2001 e 2012. Traz também um gráfico de setores (conhecido como *circular barplot*), com o número de ocorrências por hora e uma linha do tempo, onde pode-se navegar por anos específicos e acompanhar quantos incêndios aconteceram em um intervalo de tempo específico entre 2001 e 2012. Também é possível obter as informações sobre a quantidade de ocorrências e o horário em que ocorreram em cada um dos municípios de Portugal continental clicando-se nas localidades no mapa. Há ainda um gráfico de barras com o número total de ocorrências por ano (Figura 5).

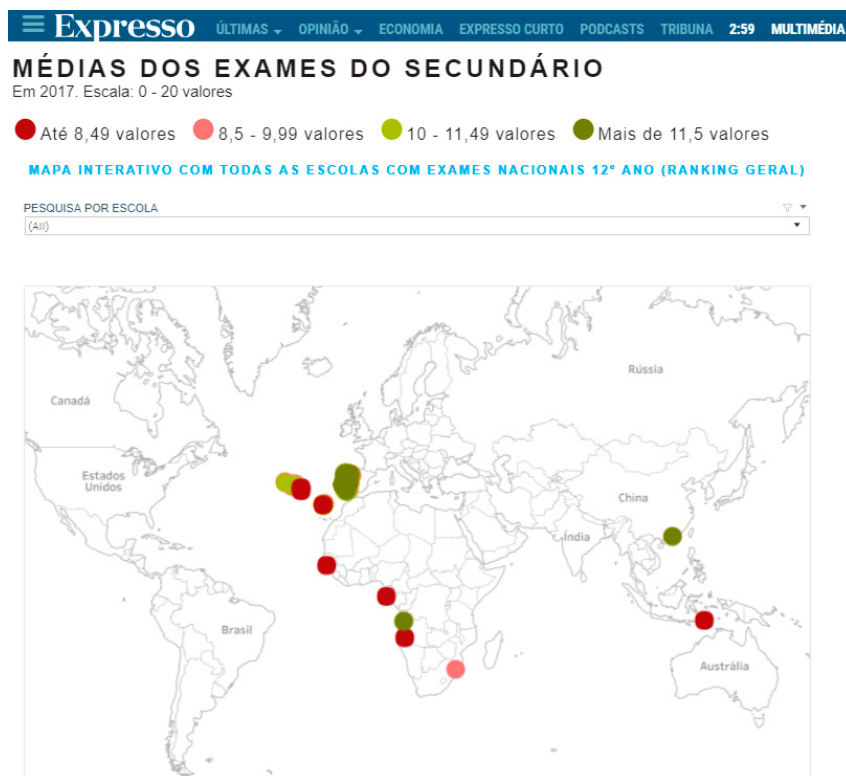


Figura 6. Reprodução da matéria “Ranking 2017: mapa interativo de todas as escolas secundárias”, publicada pelo jornal semanal Expresso no dia 03 de Fevereiro de 2018.

A matéria “Ranking 2017: mapa interativo de todas as escolas secundárias”¹⁴, publicada pelo jornal semanal Expresso no dia 03 de Fevereiro de 2018, também é um bom exemplo de JdD. As escolas secundárias onde se realizaram exames nacionais são apresentadas em um mapa-múndi e cada instituição de ensino tem uma entre quatro cores que representa o seu desempenho em 2017. Clicando em qualquer uma das escolas um *pop-up* aparece com informações complementares como a posição geral da instituição no ranking, quantos valores aquela escola teve, quantos exames foram ali realizados e a comparação com o desempenho no ano anterior. É possível ainda pesquisar por escolas específicas (Figura 6). Assim como “Doze anos de incêndios”, a peça traz apenas um pequeno texto introdutório, deixando o leitor livre para explorar a visualização.

Com dados apresentados de forma estruturada em uma visualização interativa, “Doze anos de incêndios” e “Ranking 2017: mapa interativo de todas as escolas secundárias” são ferramentas de pesquisa e de tomada de decisão. Ao convidar o leitor a explorar as informações, as peças deixam de ter a narrativa exclusiva do jornalista e passam a ter também o ponto de vista do leitor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mais recentemente revistas e rádios, como a Visão¹⁵ e Renascença¹⁶, respetivamente, também começaram a produzir matérias com elemen-

¹⁴ Disponível em <https://expresso.sapo.pt/sociedade/2018-02-03-Ranking-2017-mapa-interativo-de-todas-as-escolas-secundarias> (acessado em 2 de Setembro de 2018).

¹⁵ “Mapa interativo: Conheça 20 das mais importantes offshores”, peça da revista Visão disponível em <http://visao.sapo.pt/actualidade/economia/2016-04-06-Mapa-interativo-Conheca-20-das-mais-importantes-offshores> (acessado em 2 de Setembro de 2018).

¹⁶ “Interativo. As médias e as vagas da 1ª fase de acesso ao Ensino Superior”, peça da rádio Renascença disponível em <http://rr.sapo.pt/el/119037/interativo-as-medias-e-as-vagas-da-1-fase-de-acesso-ao-ensino-superior> (acessado em 2 de Setembro de 2018).

tos de JdD. Todavia, não há ainda grande periodicidade na produção desse conteúdo em Portugal. Os *media* portugueses ainda não investem muito na área (Alexandre, 2014), de forma que não há equipas dedicadas a produzir esse conteúdo, quando muito existem um ou dois jornalistas de dados nas redações. Matérias de JdD interativas e de qualidade necessitam de tempo para serem produzidas e de profissionais com diferentes conhecimentos, como programação, análise de dados e design gráfico (Usher, 2016; Weber & Rall, 2012). Os pioneiros *Chicago Tribune*, *Texas Tribune*, *The New York Times*, *The Guardian*, *BBC*, *Der Spiegel* e *Die Zeit* possuem equipas dedicadas ao JdD (Gray et al., 2012; Weber & Rall, 2012). Redações de muitos países ibero-americanos como Argentina, Brasil, Chile, Colômbia, Costa Rica, Espanha e Perú também têm profissionais destinados a produzir visualização de dados (Rey et al., 2018; Mioli & Nafria, 2017; Pastor & Prieto, 2017; Casero-Ripollés & López-Meri, 2015; Träsel, 2014).

Atualmente a maioria dos profissionais que trabalham com JdD são autodidatas ou pessoas que vieram de outras áreas (Hannaford, 2015; Lewis & Usher, 2014; Parasie & Dagiral, 2013). Muitas universidades norte-americanas, todavia, já possuem disciplinas obrigatórias de programação e JdD nas licenciaturas de Jornalismo (Phillips, 2017). Embora existam em Portugal algumas pós-graduações em visualização da informação, não há ainda nada do género nas licenciaturas de Jornalismo e Comunicação Social. Sem a preparação apropriada de novos profissionais, a defasagem na produção de reportagens de JdD em Portugal em relação aos demais países anteriormente citados tende a se agravar.

Alguns bons projetos de JdD em Portugal foram lançados nos últimos anos por profissionais de fora do Jornalismo. É o caso do “Hemiciclo”¹⁷ e do “Um Ecossistema Político-empresarial”¹⁸. O pri-

¹⁷ Disponível em <http://hemiciclo.pt/> (acessado em 2 de Setembro de 2018).

¹⁸ Disponível em <http://pmcruz.com/eco/> (acessado em 2 de Setembro de 2018).

meiro, lançado em Setembro de 2017 por um *designer* industrial e um estudante de economia, apresenta de forma atrativa informações sobre a Assembleia da República, como, por exemplo, o posicionamento dos deputados nas votações em plenário. O segundo, lançado em 2013 por investigadores da Universidade de Coimbra, traz as relações de empresas e grupos económicos com políticos entre 1975 e 2013. Ambos os projetos são ferramentas de exploração que permitem o usuário examinar e descobrir as informações por conta própria.

O JdD, evidentemente, não salvará o Jornalismo da sua duradoura crise (Schlesinger & Doyle, 2015; Anderson *et al.*, 2014; Siles & Boczkowski, 2012), mas com suas visualizações interativas sobre assuntos pertinentes pode atrair novos e antigos leitores. O JdD reforça também um papel importante e democrático da imprensa ao cobrar a transparência de órgãos públicos, exigindo a divulgação de dados abertos dos Governos. Ao criar peças de JdD com dados abertos, convidando os leitores a explorar e escrutinar dados governamentais, o JdD reforça a prestação de contas da Administração Pública e a prática da cidadania, por meio do exercício do direito fundamental de acesso à informação.

ACKNOWLEDGMENTS

This work is part of a doctoral research advised by Professor António Granado and funded by Fundação para a Ciência e Tecnologia, with the scholarship number PD/BD/114147/2015.

Referências

Alexandre, I. (2014). *Jornalismo de Dados: O estado da arte nos jornais generalistas diários em Portugal*. (Dissertação de Mestrado).

- Alexandre, I. (2016). *Promoting Insight: A case study of how to incorporate interaction in existing data visualizations*. In Information Visualisation (IV), 2016 20th International Conference (pp. 203-208). IEEE.
- Anderson, C. W. (2015). *Between the unique and the pattern: Historical tensions in our understanding of quantitative journalism*. *Digital Journalism*, 3(3), 349-363.
- Anderson, C. W., Bell, E., & Shirky, C. (2014). *Post-Industrial Journalism: Adapting to the present*. New York: Tow Center for Digital Journalism Columbia University.
- Andrade, M. C. (2009). *“Bruscamente no Verão Passado”, a reforma do Código de Processo Penal*. Coimbra: Coimbra Editora.
- Appelgren, E., & Nygren, G. (2014). *Data Journalism in Sweden: Introducing new methods and genres of journalism into “old” organizations*. *Digital Journalism*, 2(3), 394-405.
- Bastos, H. (2010). *Origens e evolução do Ciberjornalismo em Portugal: Os primeiros quinze anos (1995-2010)*. Porto: Edições Afrontamento.
- Borges-Rey, E. (2016). *Unravelling Data Journalism: A study of data journalism practice in British newsrooms*. *Journalism Practice*, 10(7), 833-843.
- Bounegru, L., (2012). *Data journalism in perspective*. In J. Gray, L. Chambers, & L. Bounegru (orgs), *The data journalism handbook: how journalists can use data to improve the news*. Sebastopol: O’Reilly Media.
- Broussard, M. (2018). *Artificial Unintelligence: How Computers Misunderstand the World*. MIT Press.
- Cabrera, A. (Org.) (2012). *Jornais, jornalistas e jornalismo: (séculos XIX e XX)*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Casero-Ripollés, A., & López-Meri, A. (2015). *Redes sociales, periodismo de datos y democracia monitorizada*.
- Chinoy, I. (2010). *Battle of the Brains: Election-Night Forecasting at the Dawn of the Computer Age* (Tese de doutoramento).
- Ciotta, R. (1996). *Baby you should drive this CAR*. *American Journalism Review*, 18, 2, 34-40.
- Coddington, M. (2015). *Clarifying journalism’s quantitative turn: A typology for evaluating data journalism, computational journalism, and computer-assisted reporting*. *Digital Journalism*, 3(3), 331-348.
- Cohen, S., Hamilton, J. T. & Turner, F. (2011). *Computational journalism*. *Communications of the ACM*, 54 (10), 66-71.
- Cox, M. (2000). *The development of computer-assisted reporting*. Association for Education in Journalism and Mass Communication. Chapel Hill, EEUU: University of North Carolina.
- Diakopoulos, N. (2011). *A functional roadmap for innovation in computational journalism*. Nick Diakopoulos. Recuperado de <http://www.nickdiakopoulos.com/2011/04/22/a-functional-roadmap-for-innovation-in-computational-journalism/> (Acedido em 2 de Setembro de 2018).
- Fernandes, J. L., & Cascais, F. (2006). *A digitalização no sector da comunicação: um desafio europeu*. Centro Protocolar de Formação Profissional para Jornalistas (CENJOR).

- Fink, K., & Anderson, C. W. (2015). *Data Journalism in the United States: Beyond the "usual suspects"*. *Journalism Studies*, 16(4), 467-481.
- Flew, T., Spurgeon, C., Daniel, A., & Swift, A. (2012). *The promise of computational journalism*. *Journalism Practice*, 6(2), 157-171.
- Gordon, R. (2013). *Want to Build a Data Journalism Team? You'll Need These Three People*. Northwestern University Knight Lab.
- Gray, J., Chambers, L., & Bounegru, L. (orgs). (2012). *The data journalism handbook: how journalists can use data to improve the news*. Sebastopol: O'Reilly Media.
- Gynnild, A. (2014). *Journalism innovation leads to innovation journalism: The impact of computational exploration on changing mindsets*. *Journalism*, 15(6), 713-730.
- Hamilton, J. T., & Turner, F. (2009). *Accountability through algorithm: Developing the field of computational journalism*. In Report from the Center for Advanced Study in the Behavioral Sciences, Summer Workshop (pp. 27-41).
- Hannaford, L. (2015). *Computational journalism in the UK newsroom*. *Journalism education*, 4.
- Hewett, J. (2015). *Learning to teach data journalism: Innovation, influence and constraints*. *Journalism*, 17(1), 119-137.
- Houston, B. (2015). *Computer-assisted reporting: a practical guide* (4nd. ed.). New York: Routledge.
- Jebril, N. (2013). *Is Watchdog Journalism Satisfactory Journalism? A Cross-national Study of Public Satisfaction with Political Coverage*. Reuters Institute for the Study of Journalism.
- Karlsen, J., & Stavelin, E. (2014). *Computational journalism in Norwegian newsrooms*. *Journalism practice*, 8(1), 34-48.
- Klein, S. (2016a). *Infografía en tiempos de cólera*. In Malofiej 23. Pamplona: Index Books.
- Klein, S. (2016b). *Above Chart*. Recuperado de <https://tinyletter.com/abovechart/archive> (accedido em 2 de Setembro de 2018).
- Klein, S. (2016c). *Scott Klein on the Forgotten History of Visualization in News*. Recuperado de <http://www.tapestryconference.com/blog/2016/scott-klein-forgotten-history-visualization-news> (accedido em 2 de Setembro de 2018).
- Lewis, S. C., & Usher, N. (2014). *Code, collaboration, and the future of journalism: A case study of the Hacks/Hackers global network*. *Digital Journalism*, 2(3), 383-393.
- Meikle, G. (2012). *Continuity and transformation in convergent news: the case of WikiLeaks*. *Media International Australia*, 144(1), 52-59.
- Meyer, P. (1999). *The future of CAR: Declare victory and get out*. In *When Nerds and Words Collide: Reflections on the Development of Computer Assisted Reporting*, 4-5.
- Meyer, P. (2002). *Precision Journalism: A Reporter's Introduction to Social Science Methods* (4nd. ed.). Lanham, Md: Rowman & Littlefield Publishers.
- Mioli, T., & Nafria, I. (2017). *Periodismo inovador en América Latina*. Knight Center for Journalism in America. Recuperado de <https://knightcenter.utexas.edu/books/PeriodismoinnovadorenAmericaLatina.pdf> (accedido em 2 de Setembro de 2018).

- Morrison, K. M. (2014). *Beyond Twelfth Street: Visual Narratives and Realities in Detroit, Michigan*. Art History Theses & Dissertations 22.
- Norris, P. (2000). *A virtuous circle: Political communications in postindustrial societies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ojo, A., & Heravi, B. (2017). *Patterns in Award Winning Data Storytelling: Story Types, Enabling Tools and Competences*. *Digital Journalism*, 6(6), 693-718.
- Parasie, S., & Dagiral, E. (2013). *Data-driven journalism and the public good: "Computer-assisted-reporters" and "programmer-journalists" in Chicago*. *New media & society*, 15(6), 853-871.
- Pastor, J. M. V., & Prieto, M. C. (2017). *Organización de equipos multidisciplinares: el periodismo de datos en El País*. *Textual & Visual Media: revista de la Sociedad Española de Periodística*, (10), 247-262.
- Phillips, C. (2017) *Every J-School Should Teach Data, and Here's How*. Recuperado de <http://mediashift.org/2017/08/make-data-part-of-a-basic-journalism-curriculum/> (accedido em 2 de Setembro de 2018).
- Radcliffe, D. (2017). *A importância dos dados para o jornalismo local*. *Comunicação & Educação*, 22(1), 85-97.
- Rey, E. B., Heravi, B., & Uskali, T. (2018). *Periodismo de datos iberoamericano: desarrollo, contestación y cambio social*. Presentación. *Revista ICONO14 Revista científica de Comunicación y Tecnologías emergentes*, 16(2), 1-13.
- Rodríguez, E. M. F. (2016). *El periodismo de datos en España*. *Estudios sobre el Mensaje Periodístico*, 22(1), 255.
- Rogers, S. (2013). *Facts are sacred*. Londres: Faber and Faber.
- Rosegrant, S. (2011). *Revealing the roots of a riot*. ISR Sampler, Ann Arbor, 1º Abr.
- Schlesinger, P., & Doyle, G. (2015). *From organizational crisis to multi-platform salvation? Creative destruction and the recomposition of news media*. *Journalism*, 16(3), 305-323.
- Schudson, M. (1981). *Discovering the news: A social history of American newspapers*. Basic Books.
- Siles, I., & Boczkowski, P. J. (2012). *Making sense of the newspaper crisis: A critical assessment of existing research and an agenda for future work*. *New Media & Society*, 14(8), 1375-1394.
- Sousa, J. P. (2005). *Elementos de jornalismo impresso*. Florianópolis: Letras Contemporâneas.
- Taylor, C. A. (ed.). (2018). *The Ethics of WikiLeaks*. New York: Greenhaven Publishing LLC.
- Tengarrinha, J. (1989). *História da imprensa periódica portuguesa* (2ª ed.). Lisboa: Caminho.
- Toledo, J. (2014). *"Pirando" nos dados*. In H. Dantas, H., J. Toledo, M. Teixeira (orgs.), *Análise política & jornalismo de dados: ensaios a partir do basômetro*. Rio de Janeiro: FGV Editora.
- Träsel, M. (2014). *Aprendendo a se deixar guiar por dados: a formação dos jornalistas da equipe Estadão Dados*. *REBEJ-Revista Brasileira de Ensino de Jornalismo*, 4(14), 85-99.

- Usher, N. (2016). *Interactive journalism: Hackers, data, and code*. Urbana: University of Illinois Press.
- Weber, W., & Rall, H. (2012). *Data visualization in online journalism and its implications for the production process*. In 2012 16th International Conference on Information Visualisation (pp. 349-356). IEEE.
- Weinacht, S., & Spiller, R. (2014). *Datenjournalismus in Deutschland*. *Publizistik*, 59(4), 411-433.

(Página deixada propositadamente em branco)

**LITERACIA MEDIÁTICA:
O PAPEL DO REGULADOR PORTUGUÊS
DA COMUNICAÇÃO SOCIAL
MEDIA LITERACY:
THE ROLE OF THE PORTUGUESE
MEDIA REGULATOR**

Tânia de Moraes Soares¹

tania.soares@erc.pt

ERC/ISCTE

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4171-1306>

Bruna Afonso²

bruna.afonso@erc.pt

ERC

Resumo: Este artigo sistematiza o contributo do Regulador português dos *media* (ERC – Entidade Reguladora para a Comunicação Social) no terreno da literacia mediática. Dá-se a conhecer, de forma sucinta, a vertente do trabalho realizado pela ERC no sentido de promover a literacia mediática enquanto verdadeira política pública do País, e coloca o foco na vertente da experiência do Regulador enquanto gerador de iniciativas próprias que visam melhorar os níveis de literacia dos cidadãos. Nesse âmbito, enunciam-se os principais objetivos e os públicos-alvo de ações de sensibilização que a ERC tem implementado no terreno, partindo de temas e problemáticas que emergem da própria atividade de regulação e que considera

¹ Diretora do Departamento de Análise de Média da Entidade Reguladora para a Comunicação Social (ERC). Docente da Cadeira de “Políticas Europeias para os Média” do Mestrado em Comunicação, Cultura e Tecnologias de Informação no ISCTE-IUL, ramo de *Média* e Jornalismo.

² Técnica do Departamento de Análise de Média da Entidade Reguladora para a Comunicação Social (ERC), licenciada em Ciências da Comunicação, variante de jornalismo, Pós-graduada em Análise de Dados em Ciências Sociais.

serem de interesse para os cidadãos em geral. Ressalva-se que os pontos deste artigo referentes à apresentação de cada uma dessas ações têm por base o conteúdo de uma publicação futura da ERC.

Palavras-chave: ERC – Entidade Reguladora para a Comunicação Social; regulação dos *media*; literacia mediática

Abstract: This article systematizes the contribution of the Portuguese Media Regulator (ERC – Regulatory Entity for Social Communication) in the field of media literacy. A brief summary of the work carried out by the ERC in order to promote media literacy as a genuine public policy in the country, focuses on the experience of the Regulator as a generator of its own initiatives aimed at improving levels of citizens' literacy. In this context, the main goals and target groups for awareness-raising actions that the ERC has implemented on the ground are outlined, based on themes and problems that emerge from the regulation activity itself and which it considers to be of interest to citizens in general. It should be noted that the points in this article concerning the presentation of each of these actions are based on the content of a future ERC publication.

Keywords: Portuguese *media* regulatory authority; regulation of the media; media literacy

1. INTRODUÇÃO

Desde os seus primeiros anos de existência a ERC – Entidade Reguladora para a Comunicação Social – percebeu que enquanto regulador nacional dos órgãos que desenvolvem a sua atividade de comunicação social em Portugal poderia ter um papel a desempenhar, quer incentivando a promoção da literacia mediática enquanto política pública, quer produzindo e acrescentando valor ao conhecimento global acumulado entre as diferentes áreas que estruturam a

literacia mediática enquanto ferramenta de capacitação dos cidadãos em relação aos conteúdos dos diferentes *media*.

Para esse efeito, a partir de 2013, a ERC passou a desenvolver uma estratégia que lhe permite aproximar a atividade de regulação e o conhecimento daí resultante – com toda a panóplia de competências e atribuições subsumíveis na sua missão – da generalidade da sociedade portuguesa, como forma de incentivar a aprendizagem ao longo da vida e a capacitação para uma cidadania mais crítica e participativa. Essa estratégia teve por base a criação de um conjunto de atividades práticas – a que convencionou chamar «ações de promoção da literacia mediática» – e a sua implementação foi levada a cabo pelas suas equipas técnicas junto de diferentes públicos.

Antes de passar ao enunciado das ditas ações, ou seja, à vertente operacional do trabalho do Regulador exposto na sessão plenária deste Congresso Internacional especificamente dedicado a pensar as literacias, os *media* e a informação, considera-se importante clarificar, resumidamente, o que é a ERC, qual a sua missão e que modelo de regulação tem implementado.

Atendendo ainda ao tema da Sessão Plenária deste Congresso – “Instituições e Políticas Públicas face às Literacias” –, bem como ao facto de o painel ser constituído essencialmente por representantes de instituições portuguesas e brasileiras, tornou-se evidente a oportunidade de refletir sucintamente sobre o modelo de regulação da comunicação social portuguesa por relação à realidade brasileira.

2. MODELOS DE REGULAÇÃO: OS CASOS DE PORTUGAL E DO BRASIL

No que se refere ao papel atribuído à regulação da comunicação social, Portugal e Brasil são dois países com visões diferentes.

O modelo de regulação português, à semelhança do que acontece na generalidade dos países europeus, assenta fundamentalmente sobre a noção de heteroregulação, ou seja, no pressuposto de que a regulação dos órgãos de comunicação social deve ser exercida por uma entidade exógena a essa mesma atividade. Todavia, é de referir que também se inscreve nos estatutos da ERC o dever de: “promover a correção e incentivar a adoção de mecanismos de autorregulação pelas entidades que prosseguem atividades de comunicação social e pelos sindicatos, associações e outras entidades do setor”³.

Convém recordar que, estatutariamente, a ERC tem como missão regular a atividade de todos os órgãos de comunicação social sob jurisdição portuguesa – Imprensa, Rádio, Televisão e Internet⁴.

A Entidade Reguladora para a Comunicação Social⁵ insere-se no quadro geral das “autoridades reguladoras administrativas independentes” no sentido de sublinharem a sua autonomia face ao Governo, aos grupos de comunicação social regulados e a quaisquer outras estruturas administrativas. Essa garantia de autonomia está presente desde logo no modo de designação e composição dos seus titulares (eleitos por dois terços dos deputados da Assembleia da República Portuguesa) e no respetivo regime de incompatibilidades.

³ Artigo 9.º dos Estatutos da ERC, aprovados em anexo à Lei n.º 53/2005, de 8 de novembro.

⁴ “d) As pessoas singulares ou coletivas que disponibilizem ao público, através de redes de comunicações eletrónicas, serviços de programas de rádio ou de televisão, na medida em que lhes caiba decidir sobre a sua seleção e agregação; e) As pessoas singulares ou coletivas que disponibilizem regularmente ao público, através de redes de comunicações eletrónicas, conteúdos submetidos a tratamento editorial e organizados como um todo coerente.” Artigo 6.º dos Estatutos da ERC.

⁵ “A ERC é uma pessoa coletiva de direito público, com natureza de entidade administrativa independente, que visa assegurar as funções que lhe foram constitucionalmente atribuídas, definindo com independência a orientação das suas atividades, sem sujeição a quaisquer diretrizes ou orientações por parte do poder político” – número 2 do Artigo 1.º dos Estatutos da ERC, aprovados em anexo à Lei n.º 53/2005, de 8 de novembro.

O modelo de regulação da ERC assenta essencialmente na proteção do interesse geral e dos cidadãos em particular. A supervisão da atividade dos meios de comunicação social compreende garantir a proteção do seu público, em particular o mais jovem e sensível, bem como fazer respeitar os direitos, liberdades e garantias pessoais. O Regulador tem, entre outros, ainda o dever de promover o rigor da informação e a isenção jornalística, garantir o pluralismo da informação e opinião⁶, fazer respeitar a deontologia profissional e zelar pela transparência da propriedade dos órgãos de comunicação social⁷.

Nesse sentido, cabe à Entidade Reguladora assegurar o respeito pelos direitos e deveres constitucional e legalmente consagrados, como a liberdade de imprensa, o direito à informação, a independência face aos poderes político e económico, o confronto das diversas correntes de opinião; fiscalizando o cumprimento das normas aplicáveis aos órgãos de comunicação social e aos conteúdos por eles difundidos e promovendo o regular e eficaz funcionamento do mercado em que se inserem.

Por seu turno, o Brasil optou por um modelo diferente, onde não existe uma única instituição que agregue as diversas competências de regulação e de supervisão da atividade de comunicação social.

Quando apreciadas as respetivas legislações, constata-se que Brasil e Portugal possuem leis gerais para o setor de comunicação social e para o audiovisual em particular. As constituições dos dois países, promulgadas em períodos de restabelecimento das respetivas democracias, dedicam artigos à questão da liberdade de pensamento

⁶ Consultar os Relatórios Anuais do Pluralismo no sítio eletrónico da ERC <http://www.erc.pt/pt/estudos-e-publicacoes/relatorios-do-pluralismo-politico-partidario>

⁷ A Lei n.º 78/2015, de 29 de julho, regula a promoção da transparência da titularidade, da gestão e dos meios de financiamento das entidades que prosseguem atividades de comunicação social. No âmbito da mesma, devem ser comunicadas à ERC informações relativas à titularidade, à gestão e meios de financiamento das entidades que prosseguem atividades de comunicação social.

e de expressão, assim como à proibição de qualquer tipo de censura⁸. Porém, subsistem diferenças nas leis em vigor no que toca ao estabelecimento de parâmetros, limites legais, para o desempenho da atividade de comunicação social.

Perdura no Brasil uma reserva relativa à função de regulação, adotando um modelo de autorregulação sob o imperativo da liberdade e autonomia editoriais, sem implementar estruturas formais que visem regular os limites a essas mesmas liberdades. Ao contrário do que acontece em Portugal e na maioria dos países Europeus, onde se prevê a existência de instituições formais que arbitrem potenciais conflitos entre direitos constitucionalmente garantidos como, a título de exemplo, a possível colisão entre o exercício da liberdade de imprensa e o respeito pela dignidade da pessoa humana ou o direito à reserva da vida privada.

Por outro lado, a legislação portuguesa distingue claramente as noções de liberdade de expressão e de liberdade de imprensa, sendo que a primeira só pode ceder perante casos muito contados e de extrema gravidade, como o incitamento ao ódio ou à prática de crimes, ao passo que a segunda obedece a pressupostos clarificados na legislação sectorial e nas normas deontológicas que regem a profissão de jornalismo.

⁸ O Artigo 5.º da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, assim como o Artigo 37.º (relativo à liberdade de expressão e informação) da Constituição da República Portuguesa de 1976, asseguram o direito à livre manifestação de pensamento e proíbem a censura. Na legislação brasileira, o tema é retomado no Artigo 220.º, que cita a liberdade de manifestação de informação e de informação jornalística, assim como veda a censura de qualquer natureza. Na legislação portuguesa, por sua vez, a liberdade de imprensa é garantida no Artigo 38.º e tanto a Lei da Televisão como a Lei da Rádio retomam o tema e proíbem a censura no seu espectro de atividades.

3. COMPETÊNCIAS DO REGULADOR DOS *MEDIA*

Esta iniciativa do *Departamento de Filosofia, Comunicação e Informação da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra* (FLUC), e a sessão plenária em que a ERC esteve formalmente representada, favoreceu precisamente esta troca de experiências entre instituições com diferentes perspectivas e modelos de atuação e constituiu-se como uma oportunidade para dar a conhecer o caminho que o Regulador Português tem vindo a percorrer nos últimos dez anos na área da literacia para os *media*.

Primeiramente, é importante enunciar o modo como a ERC tem integrado esta área no seu âmbito de competências. Ao contrário da atividade de supervisão de outras obrigações dos órgãos de comunicação social (como, por exemplo, o dever de rigor informativo ou de pluralismo), a literacia mediática não encontra uma referência explícita direta ou literal nos Estatutos da ERC. Ainda assim, reconhece-a num dos seus principais objetivos de regulação estatutariamente definidos ao consagrar a realização de iniciativas relativas à “utilização crítica dos meios de comunicação social”⁹ e implícita, no dever de proteção dos públicos sensíveis, como menores de idade¹⁰.

O plano de ação para a literacia mediática da ERC tem como objetivo primordial contribuir para o desenvolvimento e a melhoria dos níveis de literacia mediática dos portugueses, assim como apoiar a implementação da literacia mediática enquanto política pública.

⁹ Os Estatutos da ERC, no ponto 3, alínea ab) do artigo 24.º determina ser competência do Conselho Regulador «Assegurar a realização de estudos e outras iniciativas de investigação e divulgação na área da comunicação social e dos conteúdos, no âmbito da promoção do livre exercício da liberdade de expressão e imprensa e da utilização crítica dos meios de comunicação social».

¹⁰ O mesmo documento, no artigo 7.º (que define os objetivos de regulação), nomeadamente nas alíneas c) e e). Refere essa obrigação de proteção dos públicos sensíveis na alínea c) e a sua proteção enquanto consumidores de publicidade difundida através dos órgãos de comunicação social.

O Regulador tem defendido que uma das vias essenciais para garantir a proteção dos direitos dos públicos dos *media* é precisamente através da promoção do desenvolvimento dos seus níveis de literacia mediática. Esta forma de encarar a proteção dos públicos permite ao regulador demarcar-se de um papel meramente sancionatório, na medida em que incentiva o desenvolvimento de conhecimento sobre, com e através dos *media*, ao invés de apenas impor limites. Públicos mais informados, esclarecidos, conscientes das oportunidades e limitações no acesso, utilização e adaptação aos *media* são naturalmente públicos mais capazes de se protegerem e de efetuarem escolhas conscientes, seguras e críticas.

No que diz respeito ao enquadramento legal destas iniciativas, pode-se ainda salientar que os próprios operadores de serviço público de televisão e de rádio têm inscrita nas respetivas leis sectoriais – lei da televisão e lei da rádio – a obrigação de participar em iniciativas que visem a promoção da educação para os *media*.

Cabendo à ERC a verificação do cumprimento das obrigações a que os órgãos de comunicação social se encontram vinculados, indiretamente deve também estimular junto destes o desenvolvimento dessas competências. E é o que tem feito, nomeadamente através da relação que mantém com a Rádio e Televisão de Portugal (RTP) desde 2009, no âmbito do GILM¹¹ – Grupo Informal de Literacia Mediática, um grupo de trabalho em torno desta matéria que, além da ERC e da RTP (ambos membros desde a sua fundação), também conta com a representação de outras instituições portuguesas com missões diretamente ligadas à educação, à ciência e à investigação.

¹¹ Por ordem alfabética; Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade da Universidade do Minho; Comissão Nacional da Unesco; Conselho Nacional de Educação; Direção-Geral de Educação; Direção-Geral do Livro, dos Arquivos e das Bibliotecas; Fundação para a Ciência e Tecnologia; Plano Nacional de Leitura 2027; Rede de Bibliotecas Escolares; Secretaria-geral da Presidência do Conselho de Ministros.

No enquadramento que a literacia tem tido em Portugal em termos de políticas públicas, merece expressa referência a Recomendação do Conselho Nacional de Educação sobre Educação para a Literacia Mediática.

Desde a sua fundação, o GILM tem sido responsável pela promoção de várias iniciativas que visam tornar a literacia mediática uma verdadeira política pública. Dessas iniciativas destacam-se os Congressos de Literacia, Media e Cidadania, e a semana *7 dias com os media* (que promove anualmente com o intuito de criar um momento de debate e partilha de projetos/ideias com a participação de todos os interessados) e, mais recentemente, os FILM – Fóruns Informais de Literacia Mediática, que visam, alargar a outros parceiros e aos cidadãos em geral essa participação.

No que diz respeito ao trabalho desenvolvido exclusivamente pelo Regulador, este artigo destaca as ações levadas a cabo em diversos terrenos e junto de diferentes públicos. Concretamente, materializando o contributo específico da ERC para a promoção da literacia mediática em moldes práticos.

A respeito dessas ações de consciencialização/sensibilização para temas ligados aos *media*, importa referir que está em edição uma publicação que foi pensada sobretudo com o objetivo de compilar os resultados da aplicação, em modo projeto-piloto, dessas iniciativas. Nela é realizado um balanço sobre a forma como este *plano de ação* se foi enraizando na atividade do Regulador e passou a ser uma linha de trabalho em constante desenvolvimento, integrando os seus planos de atividades anuais. A este respeito recomenda-se ainda a leitura do capítulo “Literacia para os *media* – Plano de ação da ERC”, presente no Volume I do Relatório de Regulação de 2016, e o capítulo equivalente do Volume I do Relatório de 2017¹².

¹² Consultar Relatórios Anuais de Regulação <http://www.erc.pt/pt/estudos-e-publicacoes/relatorios-de-regulacao>

Mas de que forma é que a ERC entende o conceito de literacia mediática? Embora exista muita teorização em torno de uma panóplia de definições e conceitos utilizados para se falar de literacia mediática (por exemplo educação para os *media*, educação para as tecnologias da informação e da comunicação, literacia digital, literacia dos *media* e da informação, entre outros) não é a esse nível que a ERC tem investido os seus recursos materiais e humanos.

O Regulador tem como principal referência teórica a definição presente na Recomendação da Comissão Europeia, de 20 de agosto de 2009 (sobre literacia mediática em ambiente digital), que define a literacia mediática nos seguintes termos:

«A literacia mediática é a capacidade de aceder aos media, de compreender e avaliar de modo crítico os diferentes aspetos dos media e dos seus conteúdos e de criar comunicações em diversos contextos».

Esta definição, que propõe que a literacia mediática corresponde a múltiplas capacidades na relação com os *media*, pressupõe que os indivíduos estejam aptos a desempenhar um papel mais ativo e participativo na vida social e a melhor lidar com a diversidade de informação e inovação tecnológica, para que a sua cidadania seja vivida em pleno e de modo verdadeiramente inclusivo.

Além da relação direta com os órgãos de comunicação regulados, a missão da ERC inclui ainda o relacionamento com a sociedade em geral, através dos cidadãos, a título individual, e das entidades que a interpelam, seja sob a forma de queixas e participações, pedidos de informação ou pareceres. As respostas que fornece a essas interpelações (nomeadamente através de deliberações do seu Conselho Regulador) e o investimento sistemático em pesquisa interna diretamente relacionada com as suas atribuições estatutárias, frequentemente fruto de parcerias que estabelece com centros

de investigação universitários, são duas das tarefas regulares que possibilitam um maior conhecimento acerca dos meios de comunicação social, dos seus conteúdos e dos seus públicos, nomeadamente através da análise e verificação da adequação desses conteúdos às exigências da legislação em vigor.

Na publicação acima referida evidenciam-se alguns marcos resultantes destas parcerias, a título de exemplo: a promoção do “Estudo sobre Educação para os *media* em Portugal: experiências, atores e contextos», realizado com o objetivo de obter uma fotografia dos projetos realizados a nível nacional neste campo e de dar a conhecer o contexto em que é necessário atuar; ou a integração na Comissão Organizadora e Executiva dos vários Congressos Nacionais de Literacia e nas várias Iniciativas *7 dias com os Media*; bem como as parcerias estabelecidas com instituições interessadas em acolher as ações de literacia que a ERC tem desenvolvido no terreno, de que é exemplo o protocolo estabelecido mais recentemente com a associação EPIS¹³.

4. AÇÕES DE CONSCIENCIALIZAÇÃO EM PROL DA LITERACIA MEDIÁTICA: A ERC NO TERRENO

Recordando que o detalhe relativo às ações implementadas no período entre 2013 e 2017 será brevemente disponibilizado em Livro, faz-se aqui apenas uma breve sistematização do trabalho realizado, com o intuito de criar oportunidade para que estas e outras ações que estão a ser preparadas possam ser aplicadas em novos contextos e junto de novos públicos.

As características que definem a natureza ímpar da missão constitucionalmente atribuída à ERC – o único organismo nacional responsável pela regulação de órgãos de comunicação social

¹³ Empresários pela Inclusão Social

em Portugal – permitem-lhe reunir condições privilegiadas para a prossecução de atividade continuada nesta área. Os serviços técnicos do Regulador estão aptos a sistematizar, traduzir e partilhar o conhecimento prático e teórico resultante da atividade de regulação dos *media*, rentabilizando-o ao serviço de diferentes públicos e integrando-o no movimento global de definição das competências de literacia mediática.

Em rigor, a missão da ERC permite-lhe ser um ponto de interceção entre os cidadãos e os *media*, contando não só com o trabalho realizado internamente, mas também com a colaboração, parceria e consultoria de entidades públicas e privadas, das diversas áreas sociais, políticas, mediáticas, académicas e educacionais. Isto para explicar que são precisamente alguns dos temas e problemáticas que nos ocupam em termos regulatórios – e sob os quais reconhecemos interesse e relevância para o cidadão – que têm motivado a organização destas ações.

Neste contexto, a ERC tem colocado no terreno diversas ações de literacia mediática que são desenvolvidas internamente pelos seus quadros técnicos. Dar-se-á aqui conta, de forma necessariamente muito resumida, de algumas destas ações que visam tirar partido do conhecimento e dos recursos da atividade de regulação dos órgãos de comunicação social em Portugal, a partir da identificação de temas e problemáticas que consideramos relevantes para o cidadão e que estruturámos a partir de materiais próprios.

O *modus operandi* privilegiado até aqui tem sido a deslocação das equipas¹⁴ da ERC, proporcionando-lhes o contacto direto com diversos tipos de públicos. Estabeleceu-se essa forma de proceder por se considerar que o contacto direto é uma das melhores formas

¹⁴ Departamento de Análise de Media (Bruna Afonso, Alexandra Figueiredo, Carla Oliveira, Eulália Pereira, Filipa Menezes, Vanda Calado, Vanda Ferreira); Gabinete de apoio ao Conselho Regulador (Catarina Rodrigues); Núcleo de Documentação (Adelaide de Jesus); Unidade de Supervisão (Joana Duarte); Departamento Jurídico (Neuza Lopes).

de transmitir e simultaneamente absorver conhecimento sobre os usos, consumos e potencialidades dos *media*.

Porém, importa notar que a ERC não dispõe de recursos materiais e humanos suficientes para investir na expansão destas ações no terreno. Como forma de contornar essa dificuldade, as ações têm sido integradas no seu plano de atividades anual, em períodos específicos, e as deslocações têm ocorrido sobretudo na área da Grande Lisboa embora, sempre o calendário o permite, faça questão de se deslocar a outras regiões do País.

É de notar que as ações têm privilegiado sobretudo matérias relacionadas com a televisão, o que decorre justamente do facto de este ser um dos meios que tem ocupado mais os recursos da ERC, nomeadamente junto dos três operadores de canais em sinal aberto, relativamente aos quais o Regulador tem a competência de atribuição e renovação de licenças para emitir, a qual implica avaliações formais do cumprimento das suas obrigações que ocorrem de cinco em cinco anos.

Dedicam-se os pontos seguintes a apresentar sucintamente cada uma das ações de promoção da literacia mediática que integram a publicação em edição anteriormente referida.

5. AÇÃO 1: COMPREENDER E UTILIZAR CRITICAMENTE A INFORMAÇÃO TELEVISIVA

Como se fazem as notícias

Fontes de
informação

- **Fontes de informação** são as pessoas, documentos ou instituições consultadas pelo jornalista para recolher informação.
- **Exemplos:** “Segundo o Presidente da República...”; “De acordo com um comunicado de imprensa que chegou à redação...”; “A Agência Lusa revelou esta tarde...”.

Em 2013, aproveitando o simbolismo da iniciativa *Sete Dias com os Media*, a ERC levou para o terreno a sua primeira atividade prática de educação para os *media*.

Intitulada “*Compreender e utilizar criticamente a informação televisiva*”, esta ação teve por base o trabalho desenvolvido pelo *Departamento de Análise de Media* da ERC no âmbito da monitorização sistemática dos noticiários de horário nobre nos quatro canais generalistas em sinal aberto (RTP1, RTP2, SIC e TVI) e privilegiou como destinatário o público escolar, nomeadamente os alunos do 3.º ciclo de escolaridade.

O seu principal objetivo prático é contribuir para que esses alunos sejam capazes de simplificar e desconstruir alguns conceitos basilares da informação televisiva e, com base nisso, consigam analisá-la e utilizá-la de forma crítica e ativa, para que se venham a tornar cidadãos mais capacitados, conscientes, críticos e interessados em relação à informação televisiva.

Importa referir que esta ação se divide em dois momentos distintos: um de simplificação e desconstrução de conceitos, e outro de aplicação desses conceitos a conteúdos mediáticos previamente selecionados para o efeito. No primeiro momento colocam-se à discussão alguns conceitos fundamentais do jornalismo televisivo e, de forma clara, relacionam-se esses conceitos com a legislação aplicável à função de regulação da atividade televisiva.

No segundo momento, estimula-se a reflexão acerca de algumas notícias, procurando que identifiquem as questões potencialmente problemáticas neles existentes (por poderem constituir desvios ou incumprimentos relativos a obrigações legais) podendo, nessa medida, suscitar uma intervenção do Regulador.

Aliás, é de sublinhar que a componente de exercitar e debater com base na partilha de conhecimento recolhido pela ERC está presente em todas as ações, precisamente como forma de se aferir no terreno a aplicabilidade desse conhecimento.

6. AÇÃO 2: A EDUCAÇÃO PARA OS *MEDIA* NO TRILHO DA INCLUSÃO – CONHECER E COMPREENDER A SINALÉTICA NA PROGRAMAÇÃO TELEVISIVA



Esta segunda iniciativa tem por objetivo geral potenciar a capacidade de ver televisão e de discernir o tipo de conteúdos emitidos. Concretamente, visa promover uma participação inclusiva da compreensão dos códigos televisivos utilizados pelos operadores RTP, SIC e TVI para sinalizar a programação, fomentando a sua autonomia e a reflexão enquanto consumidores de conteúdos audiovisuais.

À semelhança da primeira ação descrita, também esta foi especificamente pensada, e os seus conteúdos foram desenvolvidos, com o intuito de ser implementada junto de alunos do 2.º e 3.º ciclos de escolaridade.

Procura criar competências para o reconhecimento da sinalética utilizada na televisão em três áreas distintas: 1) classificação etária dos programas; 2) tipos de publicidade; 3) técnicas de acessibilidade para públicos com necessidades especiais);

Durante a ação é sublinhado que o recurso à classificação etária tem como propósito proteger os telespetadores, sobretudo os mais jovens, tendo em conta que alguns conteúdos televisivos podem perturbá-los

ou influenciar negativamente a livre formação da sua personalidade. Precisamente por esse motivo, os símbolos que sinalizam as faixas etárias recomendáveis para cada programa devem aparecer sempre no seu início, em local claramente visível, de forma a informar os telespetadores sobre o tipo de conteúdo que estão prestes a visionar.

Também é explicado aos alunos que a classificação relativa à publicidade tem como objetivo informar os telespetadores de que alguns dos conteúdos de determinados programas têm fins comerciais, ou seja, destinam-se a promover produtos, marcas ou empresas, distinguindo-os dos conteúdos de natureza editorial.

Por último, sensibiliza-se os alunos para a divulgação das técnicas de acessibilidade disponíveis em televisão (legendagem, língua gestual e audiodescrição) adaptadas às respetivas necessidades e realidades sociais.

7. AÇÃO 3: “VAMOS DESCONSTRUIR REALITY SHOWS? ENTRE A REALIDADE E A FICÇÃO”



As muitas participações que a ERC recebe a propósito do formato de programas Reality Show, bem como o espaço cada vez maior

que estes passaram a ocupar nas grelhas de alguns canais televisivos em sinal aberto, foram as principais razões que motivaram a elaboração desta ação totalmente dedicada a analisar este formato de programa televisivo.

Pensada para o público adolescente, esta ação tem sido implementada sobretudo em ambiente escolar. O seu objetivo é sensibilizar para o modo como estes programas são construídos e estimular a vertente crítica em relação ao consumo dos mesmos, nomeadamente através do reconhecimento de estereótipos, fatores de discriminação, enquadramento da violência ou discurso ofensivo mas também de contextualização dos conteúdos de cariz sexual. É aqui essencial insistir na perceção diferenciada, ou na capacidade de distinguir o que é espontâneo, daquilo que é construído ou promovido pela produção do programa.


Do ponto de vista legal está em causa a harmonização de dois direitos constitucionais protegidos pela ERC: A liberdade de informação e programação e os limites¹⁵ a essa mesma liberdade explanados no artigo 27.º da lei da televisão e dos serviços audiovisuais a pedido. Entre esses limites encontra-se a proteção de menores e da dignidade da pessoa humana, sendo que a legislação é clara quanto à proibição de exibição de conteúdos que possam prejudicar a livre formação da personalidade de crianças e adolescentes fora do horário reservado (das 22.30h às 6.00h).

¹⁵ Consultar Deliberação ERC/2016/249 (OUT-TV) – Critérios para a avaliação do incumprimento do disposto nos n.ºs 3 e 4 do artigo 27.º da Lei da Televisão, que visam a proteção dos públicos mais sensíveis, em particular crianças e adolescentes.

**8. AÇÃO 4: “LITERACIA & MEDIA DIGITAIS
– SABE NAVEGAR NA INTERNET DE MODO SEGURO,
CONSCIENTE E EFICAZ?”**

Público informado = Público protegido

- ☞ ERC deve garantir a **proteção dos públicos sensíveis** em relação aos conteúdos produzidos e divulgados pelos meios de comunicação social.
- ☞ **A proteção dos públicos deve passar pela sua educação em relação aos media.** Quanto maior e melhor for o conhecimento que temos em relação aos meios de comunicação social mais facilmente garantimos uma interação segura e consciente com os mesmos.



Nos últimos anos a problemática da regulação dos *media digitais* tem estado no centro do trabalho da ERC, sobretudo pelos múltiplos desafios que tem colocado à regulação no que diz respeito às entidades que desenvolvem atividades de comunicação social *online*¹⁶, quer aqueles que estão formalmente registados na Entidade enquanto tal, quer os que não efetuaram esse registo mas que evidenciam características próprias aos órgãos de comunicação social.

Inspirada por esses desafios, a ERC concebeu uma atividade destinada a sensibilizar o cidadão comum para a utilização dos conteúdos *online*, alertando, entre outras, para questões como:

- a) a distinção da natureza dos ambientes digitais pelos quais navegamos – por exemplo na diferenciação entre páginas/

¹⁶ Consultar a Deliberação 02/2015 (OUT) – Novos Media: Sobre a redefinição da noção de órgão de comunicação social.

conteúdos *online* com informação comercial, da informação jornalística ou editorial; b) questões relacionadas com os comentários que fazemos e lemos *online* ou com os questionários que circulam na rede; c) a utilidade da pesquisa *booleana* na Internet como instrumento de recolha de informação de qualidade; d) a fiabilidade das fontes de informação que consultamos nos diferentes ambientes digitais; e) as regras para uma utilização segura da internet; f) a reflexão sobre a colocação de conteúdos de natureza privada em redes geridas por empresas privadas mas abertas ao público em geral; ou g) a pegada digital que decorre da nossa identidade *online*.

Adequada a todo o tipo de públicos, esta atividade tem sido implementada sobretudo em bibliotecas municipais.

9. AÇÃO 5: MENSAGENS PUBLICITÁRIAS NOS CONTEÚDOS TELEVISIVOS



Outra matéria que deu lugar a uma ação de consciencialização foi a emissão de mensagens publicitárias dentro dos programas

televisivos. Com efeito, sobretudo nas áreas de supervisão e análise de *media*, a ERC têm vindo a prestar especial atenção às estratégias utilizadas pelas televisões como forma de incluir apelos ao consumo e divulgação de marcas, bens e serviços no conteúdo dos próprios programas, alertando para os casos em que essa inclusão é considerada abusiva por infração à legislação em vigor.

Esta ação foi pensada no sentido de alertar para as diferentes tipologias de comunicação comercial audiovisual (autopromoção; colocação de produto; ajuda à produção; telepromoção; patrocínio; *celebrity endorsement*, etc.) incluídas nos diferentes géneros de programas televisivos (ficção, entretenimento, informação), sobretudo porque a presença de algumas delas pode tornar-se quase impercetível para os telespectadores, naturalizando-se, como se constituísse enquanto parte do conteúdo do próprio programa.

Adequada ao público em geral, esta atividade já foi implementada pela ERC em universidades de *marketing* e publicidade, universidades seniores e escolas (alunos dos 3.º ciclo e do ensino secundário).

10. AÇÃO 6: DESCONSTRUIR: INFORMAÇÃO OU DESINFORMAÇÃO?

O que procurar nas notícias online?

- Conheces o meio de informação?
- Ler para além do *headline* da informação
- As fontes de informação são devidamente identificadas?
- Quem é o autor da informação?
- Verifica os factos
- Click bites ou informação?
- Confirma a informação antes de a divulgar mesmo que vá ao encontro das tuas ideias

Fact Check:
<https://www.youtube.com/watch?v=7R0MhQIUUU&feature=youtu.be&list=PLvzOwESWqSrmPm7SewXCCbzYbGg0GHM>

How news matters:
<https://www.youtube.com/watch?v=7R0MhQIUUU&feature=youtu.be&list=PLvzOwESWqSrmPm7SewXCCbzYbGg0GHM>

ERC
ENTIDADE REGULADORA
DA COMUNICAÇÃO

Esta atividade nasce de uma tentativa de síntese de algumas ações anteriores e por esse motivo encerra diferentes objetivos. A sua característica diferenciadora é ser aplicada não apenas aos conteúdos televisivos mas também aos conteúdos *online*.

Um dos objetivos é sensibilizar os alunos para a sinalética aplicada à publicidade, destacando a colocação de produto e a presença de publicidade em conteúdos ficcionais e informativos.

Permite ainda compreender as rotinas de construção das notícias alertando para alguns dos critérios que devem estar sempre presentes ('Quem', 'O quê', 'Onde', 'Como', 'Quando' e 'Porquê') contribuindo para a identificação e compreensão da diversidade de fontes de informação.

É igualmente dedicada a promover o debate em torno da problemática da proliferação de notícias falsas (*Fake News*) e de rumores nos *media online*. Nesse sentido esta ação procura desenvolver a capacidade de identificação de elementos que podem contribuir para discernir a sua inveracidade (como a averiguação da origem das fontes de informação; a identificação do autor e, quando possível, pelo cruzamento com outras fontes).

Nesta ação também se reflete sobre as formas manifestas do discurso do ódio, alertando para o facto de a liberdade de expressão não se compadecer com a agressão, e para o facto de o *cyberbullying* estar criminalizado.

11. AÇÃO 7: O RIGOR INFORMATIVO – OS PRINCÍPIOS E OS LIMITES LEGAIS AOS CONTEÚDOS JORNALÍSTICOS NAS DELIBERAÇÕES DA ERC



Com esta ação a ERC pretende sensibilizar para a existência de um quadro de direitos e deveres dos operadores televisivos em matéria de rigor informativo, mas também chamar a atenção para a responsabilidade dos telespetadores enquanto consumidores e utilizadores de uma informação que se pretende isenta e rigorosa.

Ao dirigir esta ação ao público universitário da área do jornalismo o objetivo foi o de alertar profissionais e futuros profissionais para a relevância do respeito pelo estrito cumprimento do dever de rigor informativo e, simultaneamente, estimular a sua reflexão enquanto telespetadores de modo a torná-los mais conscientes, exigentes, críticos e participativos.

Para alcançar esse objetivo, partilha-se uma breve exposição do enquadramento legal e dos conceitos/práticas profissionais em que assentam esses direitos e deveres e nos quais a ERC baseia a sua atuação, ilustrando-se esses conceitos e práticas através de algumas peças de telejornais que deram origem a participações/queixas e respetivas deliberações do Conselho Regulador.



Já em 2018, a ERC criou uma nova ação, que foi testada pela primeira vez junto de público escolar (do 3.º ciclo de escolaridade) no âmbito da iniciativa *7 dias com os media de 2018*, e em colaboração com a EPIS.

Nesta atividade procura-se estimular o debate partindo dos conceitos e da legislação existente em defesa dos direitos humanos, nomeadamente sedimentando a diferença entre as noções de liberdade de expressão e de liberdade de imprensa.



Imagem ilustrativa das ações já realizadas pela ERC

12. NOTAS FINAIS

A oportunidade de confronto dos modelos português e brasileiro de regulação dos media e o cruzamento de perspectivas de intervenção no plano da literacia mediática, decorrente não só da composição dos oradores neste painel da Conferência, bem como da composição do próprio público, favoreceu a partilha de experiências possibilitando um conhecimento mútuo que poderá contribuir para o aperfeiçoamento das políticas públicas face às múltiplas literacias.

Estas diferenças de perspectivas assentam sobretudo em noções também elas distintas de liberdade de imprensa e sobre quais os limites dessa liberdade quando em conflito com outras liberdades e direitos fundamentais dos cidadãos. Literacia também é conhecermos a argumentação para visões alternativas sobre uma mesma questão e sermos capazes de melhorar os processos de supervisão da atividade de comunicação social em ambos os países.

Portugal, através do Regulador dos Media, tem procurado contribuir com os seus recursos humanos e histórico doutrinário para alertar e consciencializar os públicos dos conteúdos mediáticos, nomeadamente os mais jovens e sensíveis¹⁷, para a necessidade de os descodificar e interpretar criticamente. Este “empoderamento” dos cidadãos em geral, mas também a sensibilização de profissionais e futuros profissionais da comunicação social, reverterá positivamente para todas as esferas de intervenientes neste setor.

Com estas «ações de promoção da literacia mediática» espera-se contribuir para elevar os níveis de literacia mediática dos públicos

¹⁷ Objetivos de Regulação expressos no artigo 7.º, alínea c) dos Estatutos da ERC – “Assegurar a proteção dos públicos mais sensíveis, tais como menores, relativamente a conteúdos e serviços suscetíveis de prejudicar o respetivo desenvolvimento, oferecidos ao público através das entidades que prosseguem atividades de comunicação social sujeitos à sua regulação;”

mas também favorecer a correção do setor da comunicação social, tornando cada vez menos necessária uma intervenção sancionatória meramente heterorreguladora.

Futuramente, perspectiva-se que este *plano de ação da ERC em prol da literacia mediática* se desenvolva ao nível da diversidade da oferta temática das ações e dos públicos e regiões do País abrangidos por essas ações.

Em 2011, momento em que assinou a Declaração de Braga sobre Literacia Mediática, o Regulador assumiu o compromisso de continuar a investir nesta área internamente (utilizando os seus próprios recursos materiais e humanos) e através do trabalho em rede com o seu vasto conjunto de parceiros, sempre tendo no horizonte um propósito claramente definido: investir em permanência em políticas públicas que possibilitem a todos os cidadãos a aquisição, em diferentes campos, de ferramentas e competências que lhes proporcionem melhorar continuamente os seus níveis de literacia mediática e fazer desta um verdadeiro processo de capacitação para uma cidadania esclarecida, crítica e participativa.

13. Referências

Comissão Europeia, Recomendação de 20 de agosto de 2009 (sobre literacia mediática em ambiente digital)

Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.

Constituição da República Portuguesa de 1976.

Entidade Reguladora para a Comunicação Social (ERC), Deliberação 02/2015 (OUT) – Novos Media: Sobre a redefinição da noção de órgão de comunicação social.

Entidade Reguladora para a Comunicação Social (ERC), Relatório de Regulação 2016 – Volume I – Capítulo “Literacia para os *media* – Plano de ação da ERC (p. 169-178).

Entidade Reguladora para a Comunicação Social (ERC), Relatório de Regulação 2017 – Volume I – Capítulo “Literacia para os *media* – Plano de ação da ERC (p. 237-251).

Estatutos da Entidade Reguladora para a Comunicação Social.

(Página deixada propositadamente em branco)

**DEMOCRATIZAÇÃO DAS MÍDIAS
E EDUCAÇÃO
MEDIA DEMOCRATIZATION
AND EDUCATION**

Maria Cristina Castilho Costa¹

criscast@usp.br

USP

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7399-5518>

Resumo: Este texto trata dos obstáculos que impedem, ao público em geral, diferenciar mensagens e informações da realidade que o cerca. Para isso, trabalhamos com duas ideias básicas: de um lado, os avanços da democracia no mundo ocidental e, de outro, o desenvolvimento dos meios de comunicação e a instituição da sociedade mediática. Apresenta o conflito que existe entre os mecanismos políticos republicanos e a liberdade de expressão, assim como entre os interesse do mercado e a informação. Analisando historicamente diferentes etapas desses conflitos, propõe, na sociedade globalizada e conectada pela comunicação em rede, a luta pela democratização das mídias como forma de libertar o público da Caverna de Platão do mundo contemporâneo.

Palavras-chave: Comunicação; democracia; liberdade; informação

Abstract: This text addresses the obstacles that prevent the public in general from differentiating messages and information from the reality that surrounds it. For this, we work with two basic ideas: on the one hand, the advances of democracy in the Western world and, on the other hand, the development of the media and the institution of media society. It presents the conflict that exists between

¹ Professora da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA-USP).

republican political mechanisms and freedom of expression, as well as between market interest and information. Analyzing historically different stages of these conflicts, he proposes, in globalized society and connected by network communication, the struggle for the democratization of the media as a way to liberate the public from Plato's Cave of the contemporary world.

Keywords: Communication; democracy; freedom; information

INTRODUÇÃO – ENTRE OS GREGOS

Para abordarmos o que entendemos por democratização das mídias e sua importância na educação, vamos ter que começar este texto por uma história muito antiga e de conhecimento de todos, mas que continua servindo de referência para os estudiosos da linguagem e das mediações. Trata-se do *mito da caverna*, atribuído a Sócrates e divulgado por Platão, na Antiguidade, uma metáfora ou alegoria que propõe o seguinte dilema: alguns homens foram aprisionados desde a infância em uma caverna, não conseguindo se mover por estarem acorrentados a uma parede, de costas para a entrada da caverna e de frente para a parede contrária. Tudo que eles podem ver do que acontece no mundo fora da caverna são imagens que são projetadas na parede em frente e que, em sua maioria, representam figuras aterrorizantes que os encham de medo.

Um dia, entretanto, um dos acorrentados consegue se livrar e ascender ao mundo exterior e se surpreende ao se deparar com uma fogueira em frente qual eram colocadas estátuas, se projetava ao fundo da caverna. Tomando consciência de que as imagens aterrorizantes não passavam de engano ou ilusão, esse homem tenta voltar para dentro da caverna para alertar os demais da manipulação de que eram vítimas. Os prisioneiros, entretanto, não acreditam no tes-

temunho do homem e continuam acorrentados no fundo da caverna. Esse mito, também chamado de Alegoria da Caverna, publicado na obra República, tinha por intenção alertar os atenienses para os equívocos de que são vítimas pela resistência em sair do conforto de seus preconceitos e seus hábitos e ouvir ideias diferentes e aparentemente revolucionárias. Podemos dizer que se trata de uma autodefesa – depois da execução de Sócrates, de quem fora discípulo, Platão temia o julgamento de seus contemporâneos e, com o Mito da Caverna, alerta para o perigo de se acreditar cegamente naquilo que é mera alucinação.

À época não havia os meios de comunicação de massa nem as tecnologias de construção de imagens, portanto, não era a eles que Platão se referia, mas à dificuldade que temos de duvidarmos de nossas falsas e ilusórias interpretações da realidade. Mas, como o desenvolvimento dos meios de comunicação não fizeram senão multiplicar os meios de criação de imagens intensionalmente fabricadas para nos transmitirem determinadas visões de mundo, o mito da Caverna de Platão tem sido regularmente lembrado pelos cientistas da comunicação para alertarem para a necessária visão cética e crítica diante dos discursos mediáticos.

No caso do nosso texto, o importante de iniciá-lo pela referência à Alegoria da Caverna refere-se aos princípios da cultura grega e da vida política de Atenas, em um período tão importante para nós, até à atualidade, que é a democracia. Isto é, o Mito da Caverna só faz sentido e ganha importância se pensarmos em quanto era surpreendente e inédito que, no século VI a.C., uma sociedade antiga pensasse que imagens e realidades poderiam ser produzidas por seres humanos e não por divindades. O que emociona na proposta de Platão é pensarmos que já nessa época proclamava-se a possibilidade do ser humano alcançar a verdade e desfazer-se de falsas e enganosas visões do mundo. Sócrates e seu discípulo Platão já acreditavam no poder da razão e na contraposição de ideias como

um meio de alcançar a verdade. Era precisa já a distinção entre seres submetidos e falsas interpretações do mundo e outros capazes de entender como as opiniões são construídas e percebidas.

Essas conquistas dos helenos foram decisivas para a história da Humanidade, para a história do pensamento e da vida política. Elas foram legadas aos romanos que as disseminaram pela Europa e, mais tarde, já na Modernidade, foram redescobertas pelos povos modernos, tornando-se fonte de inspiração para as relações entre os homens e entre eles e a realidade.

Desde aquele período até hoje, a liberdade esteve sempre associada à possibilidade de esclarecimento, coerência e desvendamento da realidade. Acorrentados e sem acesso aos mecanismos a que estamos submetidos somos apenas seres prisioneiros e entregues à ilusão e à manipulação. Desde o século VI a.C. os seres humanos têm procurado dar-se conta do que constitui a realidade, fazendo valer seu direito de interpretar as imagens que nos chegam do mundo, debatendo e esclarecendo a respeito de sua justeza e veracidade. Não tem sido um processo fácil – os “fabricantes de imagens” têm procurado, ao longo dos séculos, impingir determinadas interpretações do mundo, tentando impedir que saíamos da caverna e tomemos consciência das manipulações de que se servem com esse objetivo.

MODERNIDADE – A SOCIEDADE DOS INDIVÍDUOS CIDADÃOS

Durante muito tempo, a cultura clássica esteve enterrada nos porões do medievalismo, sob a égide da hegemonia católica e da ignorância dos grandes textos antigos que debatiam a respeito da liberdade e das diferentes interpretações de mundo. Foi o humanismo e a laicidade, próprias do desenvolvimento cultural e artístico

do Renascimento, uma das condições para o retorno aos textos clássicos e a suas propostas. Tratava-se da autonomia da criatura em relação ao criador, diante do qual o ser humano se transformava também em criador. Uma mentalidade racionalista, cientificista e que pensava o ser humano como o centro da criação passa a conduzir a relação deste com os demais de sua espécie, com a natureza e até mesmo com o sagrado. A base dessas transformações encontrava-se entre os helenos, na sua concepção laica de Estado, de vida pública participativa, no humanismo e na postura especulativa que demonstravam em relação ao conhecimento. Foi nesse caldeirão de heranças que se constitui uma das principais tendências da Modernidade – o individualismo.

Para se constituir como criador, autônomo e em permanente busca por si mesmo, o homem moderno se percebe único, com uma trajetória própria e particular com a qual ele se identifica essencialmente, rompendo os laços medievais com uma identidade baseada na religião, nos laços de parentesco e no localismo. Exemplo dessa atitude transformadora é a peça *Romeu e Julieta* de William Shakespeare. Filhos de famílias rivais e inimigas, os jovens – Romeu Montecchio e Julieta Capuletto – se apaixonam, mas esse amor se vê impedido pelas inimizades e obrigações familiares. Tentando romper com esse grilhão os jovens se casam em segredo. Na noite de núpcias, uma das cenas mais importantes da peça, Romeu se declara a Julieta dizendo que ele não é um Montecchio mas o amor que sente por ela. Esse diálogo espelha bem a questão da identidade moderna – o ser humano se identifica não com sua herança familiar, com a região onde vive, mas com aquilo que existe de próprio em sua subjetividade – seus sentimentos, pensamentos, opiniões e anseios.

Explicando a importância dessa identidade do ser humano com suas ideias e opiniões e a necessidade, por isso mesmo, de contrapô-las com as dos demais, Karl Mannheim escreveu mais tarde:

Não há a menor dúvida de que só o indivíduo é capaz de pensar. Não existe esta entidade metafísica denominada espírito grupal, que pensa acima das cabeças dos indivíduos, ou cujas ideias estes se limitam a produzir. Mas nem por isso se deve concluir que todas as ideias e sentimentos que motivam a conduta de um indivíduo tenham exclusivamente nele suas origens e possam ser adequadamente explicadas à luz da sua própria. (Abreu e Lima, 2009, p.11)

Não foi, entretanto, apenas o individualismo e esse sentimento de identidade pautado em nossa subjetividade que fez com que as questões da liberdade e do conhecimento se tornassem tão importantes na Modernidade. Foi também o desenvolvimento do capitalismo, uma economia baseada na livre iniciativa, na busca pelo lucro e na propriedade privada dos meios de produção. Foi também o surgimento de um princípio de estado laico capaz de agregar as diferentes forças que se organizavam na sociedade, não só os proprietários de terras, como no passado, ou a elite religiosa, mas os comerciantes e os militares, a burguesia sem sangue nobre e sem propriedades familiares. Todas essas transformações conduziam à quebra dos estreitos limites da sociedade medieval e aos anseios pela afirmação da individualidade, da liberdade, da participação na vida pública.

O resultado dessa busca foram as revoluções ocorridas entre os séculos XVIII e XIX, todas proclamadoras de liberdades e como acontecimento emblemático a proclamação dos Direitos do Homem e do Cidadão, em 1789, que, entre outras ementas que garantem a autonomia e soberania do cidadão, reconhece:

Ninguém pode ser molestado por suas opiniões, incluindo opiniões religiosas, desde que sua manifestação não perturbe a ordem pública estabelecida pela lei.

A livre comunicação das ideias e da opiniões é um dos mais preciosos direitos do home. Todo cidadão pode, portanto, falar, escrever, imprimir livremente, respondendo, todavia, pelos abusos dessa liberdade nos termos previstos na lei.

Tais objetivos e determinações, entretanto, não foram aceites facilmente nem por unanimidade e o estudo de Carlo Ginzburg (1998) sobre a Inquisição e o processo que esta impingiu ao moleiro Menocchio, pela liberdade com que ele interpretou os dogmas católicos à luz de livros de biologia que havia lido, é prova da intransigência com que a Igreja Católica encarava doutrinas não dogmáticas. A resistência, quer dos monarcas, quer das autoridades religiosas a essa nova proposta de vida social e de ordem pública tornou-se mais acirrada à medida que se desenvolviam os meios de comunicação. Desde a invenção da prensa de tipos móveis de Gutemberg, até o aparecimento dos primeiros jornais diários, a Europa armava-se contra a difusão de ideias que punha em risco sua hegemonia sobre a sociedade. A censura se institucionaliza e passa de iniciativa da Igreja Católica contra as heresias e a Reforma Protestante para uma medida a ser usada para conter a dissidência, a crítica, a denúncia e a oposição, em um mundo que se democratizava e que o poder deixava de ser hereditário e vitalício.

OPINIÃO PÚBLICA E MEIOS DE COMUNICAÇÃO

O desenvolvimento dos meios de comunicação ou da sociedade mediática como a chamamos, se deu em razão de diferentes fatores. O primeiro deles é a revolução tecnológica, que colocou à disposição de artistas e intelectuais novas formas de expressar suas ideias e de se expressarem para um grande público. O êxodo rural e o crescimento das cidades fez com que nossa relação com a realidade

fosse cada vez mais mediada pelos meios de comunicação – os jornais diários, as publicações, as revistas e, mais tarde, a rádio e a televisão, foram transformando a vida quotidiana, disciplinando os hábitos da população e a percepção que se tem da realidade, em suma, foram criando novas temporalidades.

A vida anónima das cidades também criou necessidades novas de integração entre grupos de pessoas que jamais conviveram mas que dividem um mesmo espaço geográfico e social. Para esses grupos de origem, nacionalidade, formação e poder aquisitivo diferentes, ter uma mesma referência sobre a realidade passou a ser muito importante. Os meios de comunicação tiveram esse papel homogeneizador da vida urbana que crescia a olhos vivos.

Outro fator responsável pelo desenvolvimento dos meios de comunicação foi a própria República instaurada a partir de 1789, com a revolução Francesa. A partir de então, o poder, não sendo mais hereditário e vitalício como na Monarquia, incitou partidos políticos e candidatos às eleições a recorrerem aos veículos de comunicação para chegarem ao público eleitor e alcançar certa popularidade. A aliança entre poder político e grandes meios de comunicação foi elemento essencial para as novas formas de governo que se instituíam. Se esse fator fez com que alguns autores vissem com desconfiança o desenvolvimento dos *media* e seu uso para a propaganda política, como Theodor Adorno e Pierre Bourdieu, outros veem na integração do público pelos *media* uma forma de organização e pressão política, como Norbert Elias. Afirma ele:

A opinião pública é, de certa maneira, um grupo de pressão não-organizado ou não especialmente muito organizado, fator potencial de influências nas decisões governamentais.

(...) não é simplesmente uma sintonia de opinião de muitos seres humanos sobre uma questão do dia, particular e determinada, mas algo compreendido em contínua formação, um processo

vivo que oscila em movimentos pendulares e que, no decorrer desse balanço, influencia as decisões que são tomadas em nome da nação. (Elias, 2006, pp.124-125)

Assim formou-se a sociedade mediática em que a relação entre as pessoas e delas com a realidade se tornou cada vez mais mediada pelos meios de comunicação, quer na vida privada e particular, quer na ação política, na intervenção na sociedade e na vida pública em geral. Compreender como se forma a visão do mundo que o público constitui através dos medias passou a ser elemento importante para quem quer atuar social e politicamente. No embate entre tendências diversas e propostas conflituantes, a censura tornou-se elemento decisivo para a ascensão e manutenção de grupos no poder. Assim, a censura que, no passado, havia sido instituída pela Igreja Católica, através dos processos inquisitoriais, passa, na República, a ser prerrogativa dos grupos no poder.

A CENSURA E A GUERRA FRIA CULTURAL

A censura é tão antiga quanto a cultura humana pois somos uma espécie que tem uma forma muito peculiar de se relacionar com o mundo circundante que passa necessariamente pela elaboração simbólica de nossas experiências que resulta em um mundo subjetivo tão rico quanto particular. Esse universo simbólico constitui nossa história e nossa subjetividade. Mas, por outro lado, somos uma espécie bastante gregária que só sobreviveu às dificuldades impostas pelas transformações do meio em que vivemos porque conseguimos criar uma vida coletiva e uma forte comunidade. A soma dessa subjetividade simbólica e da vida intensa e coletiva que desenvolvemos resultou na criação da cultura que estabeleceu formas coletivas de vida e, ao mesmo tempo, de interpretações simbólicas do mundo

que nos cerca e daquele que elaboramos com nossa subjetividade. O conflito entre esse mundo interno tão particular e único e a cultura hegemônica a qual pertencemos e que a nós se impõe faz com que a censura seja um mecanismo psicológico e social a criar um caminho possível de sobrevivência de nossa interioridade e de participação na vida coletiva e na cultura.

Mas, se estivermos pensando na censura não desse ponto de vista do conflito entre eu e os outros, mas em uma instituição ligada ao poder dominante na sociedade, capaz de cercear ideias e comportamentos que sejam transgressores, então temos que remeter ao início da Modernidade quando a Igreja Católica, através do Tribunal da Inquisição, combateu toda e qualquer ideia ou atitude que ameaçasse seus dogmas e seu código de conduta. Com a Inquisição, a censura a palavras, atos, ideias, comportamentos, institucionalizou-se. Pessoas foram julgadas e condenadas quer ao repúdio público (tendo que vestir-se com roupas de hereges), quer à morte por terem, segundo a doutrina cristã, desrespeitado santos e autoridades eclesiásticas, professado heresias, desobedecido aos dogmas, divulgado ideias consideradas pagãs, manterem em seu poder livros proscritos. A *Real Mesa Censória*, instituída em 1769, que julgava o teor de livros e obras artísticas, as denúncias de comportamento sacrílego ou herético, era composta por representantes do Santo Ofício, vigários, representantes da Monarquia e professores e intelectuais de renome. Os Estados monárquicos iam aos poucos assumindo o comando das instituições censórias. Em Portugal, a partir de 1787, é instituída a *Mesa da Comissão Geral sobre o Exame e Censura a Livros*.

Vemos que, criada pela Inquisição, a instituição censória passou a ser um recurso do aparelho do Estado para coibir a disseminação de doutrinas consideradas *heréticas*. A monarquia combateu acirradamente os ideais republicanos, assim como, criada a República, serão perseguidos os autores monarquistas e, um pouco mais tarde, os socialistas. Já nesses primórdios de uma censura institucional, oficial, comandada

por funcionários designados pelo poder, veremos que não há equidade nos princípios e critérios censórios. Na França monárquica, combatiam-se os ideais republicanos e as doutrinas protestantes, na Inglaterra, proibia-se o catolicismo, em defesa da Igreja Anglicana, cujo chefe era o rei. Assim, a censura passava a ser uma forma de defesa do status quo de cada governo estabelecido. Como afirma Karl Marx, em seu livro *Liberdade de Imprensa: Ninguém luta contra a liberdade, luta-se contra a liberdade dos outros*. (Marx, 2007, p.46).

Mas é no século XIX que o socialismo se constitui em doutrina e luta política, fazendo com que os países republicanos, que antes lutaram contra a censura monarquista, comecem a interditar os textos considerados de apologia comunista e a perseguir seus autores, assim como os membros dos partidos que os apoiavam. Esse conflito explode no século XX quando se assiste ao que Frances Stonor Saunders chamou de Guerra Fria Cultural, ou seja, a defesa, de um lado, dos liberais republicanos e, de outro, dos comunistas, contra qualquer ideia que representasse os ideais contrários ou denúncias e críticas às suas políticas. A censura dos dois lados envolvidos representou elemento importante nessa época em que governos totalitários liberais-republicanos e comunistas procuravam exercer seu poder sobre o mundo e sobre os cinco continentes. A censura prévia institucionalizada com a vigilância cotidiana da imprensa escrita e falada se tornou um recurso *clássico*. Quase sempre quando se fala em censura na atualidade, estamos nos referindo a um órgão de segurança criado por regimes autoritários para controle da produção simbólica, de forma a coibir denúncias, críticas e oposições.

SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA E COMUNICAÇÃO EM REDE

Com o fim da União Soviética, principal manifestação do regime comunista propagado por Karl Marx, e com o desenvolvimento da

comunicação em rede por computadores, assistimos à instauração de um processo novo integrando os diversos países e continentes, a globalização. Passamos a ter uma rede de comunicação global, interativa e participativa que veio alterar radicalmente a comunicação como a conhecíamos até então.

As transformações trazidas por essa sociedade globalizada que caracteriza a contemporaneidade são várias. Em primeiro lugar as redes por computadores não são como as redes analógicas, isto é, unidirecionais, do centro para a periferia, as quais transformavam o público predominantemente em receptores passivos, sem a possibilidade de interagirem ou criarem conteúdos. Especialmente as redes sociais dão aos seus usuários larga margem de atuação comunicativa. O sucesso que elas têm obtido mostra a força dos anseios que nutria o público em geral.

Em segundo lugar, a comunicação em rede por computadores não é um serviço público, mas privado – são empresas particulares que oferecem globalmente conexão às redes. Isso implica em custo alto para os usuários, além de uma infraestrutura tecnológica bastante desenvolvida para que a maioria da população possa aceder a esse serviço. Isso implica em uma outra forma de exclusão social – há cidadãos com maior ou menor inserção nas redes, assim como países com melhores condições de bom funcionamento dos serviços de comunicação e outros com bem menores possibilidades. Uma topografia se cria entre usuários estabelecendo diferentes níveis de inclusão digital.

Em terceiro lugar, o controle dessas redes não é mais nacional. Na sociedade globalizada, os estados têm pouco poder sobre a expansão das redes que se desenvolvem com o apoio e cumplicidade dos Estados nacionais mas que dependem de empresas com sede no exterior.

Em quarto lugar, o desenvolvimento tecnológico dos programas, sistemas e máquinas faz com que seja difícil acompanhar a com-

plexificação da comunicação digital, o que exige sempre maiores investimentos quer dos Estados, quer dos usuários. A obsolescência dos equipamentos põe em risco as informações, os conteúdos e a capacidade dos usuários de permanecer conectado e atuante. Dessa forma, tornamo-nos, cidadãos, empresas e países cada vez mais dependentes de investimentos e desenvolvimento tecnológico.

Em quinto lugar, políticas públicas educacionais são programadas para alfabetizar usuários ao correto uso das novas máquinas, havendo problemas sérios de comunicação para quem se mantiver à distância da globalização tecnológica.

Como a invenção da eletricidade, a instituição da comunicação em rede globalizada criou um processo social em cascata, exigindo que qualquer intervenção na sociedade demande conhecimento, habilidade, recursos materiais, humanos e tecnológico para ter qualquer eficácia, desde uma barraca de vendas ambulante até grandes conglomerados comerciais, desde os processos educativos até o jornalismo, da saúde à segurança nacional. Portanto, integrar-se através de processos comunicacionais na sociedade, hoje, ocupa grande parte de nosso planejamento econômico, político e social. Para completar essas dificuldades, implantou-se nessa sociedade globalizada um capitalismo neoliberal que pretende a redução do papel do Estado Nacional na solução de problemas sociais e a hegemonia do mercado nas decisões políticas. Isso significa que haverá pouca intervenção do Estado com a intenção de minorar as dificuldades da população em geral, quer com a inserção da população na comunicação em rede, quer com os investimentos econômicos na proteção aos mais desfavorecidos.

Por outro lado, no que concerne ao controle da opinião e à publicidade, especialmente aquela que diz respeito às campanhas eleitorais nas sociedades republicanas, novas formas de censura e interdição se estabelecem. Diferentes países, diversas culturas

posicionam-se de maneira diferente nesse universo globalizado da comunicação. Como controlar as redes sociais que permitem a inserção de conteúdos de forma instantânea, a interação em tempo real e uma liberdade inusitada, além de uma propagação de informações em um ritmo jamais visto anteriormente. Novos mecanismos de fiscalização e responsabilização começam a surgir e se legitimar. Contra elas, entretanto, atua uma nova cultura – a cultura *hacker* – que, como a contracultura dos anos 1960, busca opor-se, fazer frente e desenvolver mecanismos de resistência à hegemonia da cultura tecnológica globalizada. Desde os neoludistas, que se revoltam contra as transformações materiais e produtivas dos novos meios digitais até jovens tecnólogos que rejeitam o domínio tecnológico das grandes corporações, dissemina-se um espírito de resistência e provocação que faz uso do que chamamos hoje de terrorismo digital – ataques a sistemas, destruição de informações, divulgação de dados sigilosos. Um dos casos mais emblemáticos é o de Edward Joseph Snowden, analista de sistemas da CIA – *Central Intelligence Agency*, dos Estados Unidos, que distribuiu a jornais ingleses informações sigilosas dos programas com os quais trabalhava. Em razão disso, hoje ele tem asilo político na Rússia.

A defesa do nacional adquire nova importância diante da comunicação em rede – informações chegam de todos os lados e de diversas fontes. Qual a importância do que nos é próximo? O que é o que está longe e o que está perto? O que nos diz respeito diretamente e diante do que somos apenas *voyeuristas*? Novos parâmetros e novas referências passam a ser importantes e a servirem de balizas para nossa forma de estar no mundo.

Claro está que as possibilidades de manipulação do público se tornam cada vez maiores – perdemos as referências daquilo que as informações indicam. O mundo se torna cada vez menor – estamos, segundo as mais recentes teorias, a seis cliques de qualquer pessoa no planeta, mas paradoxalmente, nossas experiências de vida e o conhe-

cimento da realidade se torna cada vez mais mediado pelos meios de comunicação. Como transformar informação em conhecimento?

CONCLUSÃO – O QUE É DEMOCRATIZAR AS MÍDIAS?

As respostas a essas questões que nos propusemos neste texto exigem que retornemos ao início de nossa apresentação – à Caverna de Platão. A história desses séculos que nos separam de Atenas e da invenção da Democracia e da vida pública participativa tem criado cada vez mais obstáculos para a liberdade dos prisioneiros que acorrentados são expostos às projeções de um mundo que eles desconhecem. Podemos dizer que a caverna se tornou mais profunda e que as fontes de imagem se multiplicaram ao infinito. Como então garantir a possibilidade de nos comunicarmos com a realidade, como valorizar nossa própria percepção, como contrapormos ideias e visões de mundo, apropriando-nos daquilo que pode ser considerado como real? Acreditamos que isso exige o que chamamos de democratização das mídias, ou seja, a possibilidade de ascendermos e sairmos da caverna, apropriando-nos dos meios, das informações e das técnicas de produção e reprodução das imagens. A educação é o meio mais eficaz para se chegar a esse objetivo – é fazendo com que a comunicação se torne elemento essencial da educação, do conhecimento e da informação que poderemos nos libertar dos grilhões da passiva recepção de mensagens.

Assim, terminaremos este artigo apontando aquilo que consideramos como democratização dos meios de comunicação.

- Criar mecanismos jurídicos de controle do uso da mídia pelo Estado – procurando evitar que governantes façam uso intensivo dos meios de comunicação na defesa de seus próprios interesses, é preciso criar regras que estabeleçam os limites

de um uso equânime dos meios de comunicação pelos que já são governo e por aqueles que pretendem sê-lo.

- Administrar com transparência a distribuição de concessões de uso dos meios de comunicação – é preciso lembrar sempre que a comunicação é um serviço público e que as empresas que fazem uso de concessões para se responsabilizar por eles devem ter em seu objetivos os interesses públicos e não apenas os próprios. Estabelecer limites nítidos entre público e privado.
- Ampliar a infraestrutura tecnológica, tornando o país autônomo em termos comunicacionais – é necessário que, no mundo globalizado, um Estado possa suprir suas necessidades essenciais para participar dessa orquestra planetária. A dependência tecnológica pode levar a neocolonialismos. Investimentos em comunicação são requisitos de autonomia, independência e autogestão.
- Garantia, à população e ao público em geral, de acesso aos meios de comunicação para que possam intervir, se expressar e interagir com o próximo e o distante. Muito pior do que evitar confrontos é dar a impressão que eles não existem. O confronto permite que se tome conhecimento da diversidade de opiniões, requisito necessário para não se considerar uma opinião dominante como dado de realidade. A pluralidade e a diversidade dependem disso.
- Planejar a alfabetização mediática como elemento intrínseco da educação, fornecendo elementos para que o público se assenhere dos mecanismos de produção de imagens e informações, rompendo com uma atitude ingênua diante dos meios de comunicação. É preciso desconstruir as mensagens, desvendando os processos de criação e chegando a seu autor e, assim, à intencionalidade do que está sendo informado.

- Fortalecer a comunicação nacional, regional, local, informal, alternativa, mesmo considerando que a informação é uma mercadoria e que está sujeita, no mundo capitalista, às regras de mercado. Nas formas de comunicação informais está um olhar para o mundo mais desinteressado e mais público.
- Favorecer a expressão artística, tanto a erudita como a popular, tanto a crítica como a integrada, porque é experienciando as emoções e as sensibilidades que nos tornamos mais aptos a entender as metáforas, as mensagens complexas. A arte expressa sempre de forma mais sensível o seu tempo e aquele que se anuncia.

Esperamos com este artigo estarmos defendendo uma sociedade em que as mídias possam libertar e realizar os seres humanos, permitindo a eles terem acesso cada vez maior às intencionalidades e mensagens de seus pares e dando espaço suficiente para a sua necessidade de expressão.

Referências

- Abreu e Lima, F. A. (2009). Antropometria, individualismo e genialidade na tratadística do Renascimento Italiano. *Revista Veredas*, 2, (1 e 2).
- Bourdieu, P. (2000). *O poder simbólico*, 3.^a ed.. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Briggs, A., & Burke, P. (2004). Uma história social da mídia: de Gutenberg à Internet. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Burke, P. (2003). Uma história social do conhecimento: de Gutenberg a Diderot. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Chaunu, P. (1987). A civilização da Europa clássica, V. 1. Lisboa: Editorial Estampa.
- Costa, C. (Org). (2013). *Comunicação, mídias e liberdade de expressão*. São Paulo: INTERCOM.
- Costa, C. (2013). *Educação, imagem e mídias*. São Paulo: Cortez.
- Costa, C. (2002). *Ficção, comunicação e mídias*. São Paulo: SENAC.
- Elias, N. (2006). Escritos & ensaios. 1 – Estado, processo, opinião pública. In F. Neiburg & L. Waizbord. Rio de Janeiro: Jorg Zahar.

- Ginzburg, C. (1998). *O queijo e os vermes*. São Paulo: Cia das Letras.
- Greenblatt, S. (2012). *A virada. O nascimento do mundo moderno*. São Paulo: Cia das Letras.
- Kofler, L. (1974). *Contribución a la historia de la sociedad burguesa*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Lippmann, W. (2008). *Opinião Pública*. Petrópolis (RJ): Vozes.
- Marx, K. (2007). *Liberdade de imprensa*. Porto Alegre: L & PM.
- Platão. (1967). *Apologia de Sócrates*. Rio de Janeiro: Ediouro.
- Saunders, F. S. (2008). *Quem pagou a conta? A CIA na Guerra Fria da cultura*. Rio de Janeiro/São Paulo: Record,
- Starobinski, J. (1998). *1798: os emblemas da razão*. São Paulo: Cia. das Letras.
- Toynbee, A.J. (1984). *A herança dos gregos*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.

**A EDUCOMUNICAÇÃO NO CONTEXTO
DO MOVIMENTO EM TORNO ÀS LITERACIAS
MEDIÁTICAS E INFORMACIONAIS:
A EXPERIÊNCIA BRASILEIRA
EDUCOMMUNICATION IN THE CONTEXT
OF THE MOVEMENT IN RELATION
TO MEDIA AND INFORMATION LITERACIES:
THE BRAZILIAN EXPERIENCE**

Ismar de Oliveira Soares¹

ismardeoliveira.soares@gmail.com

USP

Resumo: Como opção para o desenvolvimento de programas de educação midiática, um significativo número de especialistas brasileiros tem optado pela prática educ comunicativa. O presente artigo apresenta a Educomunicação enquanto um paradigma orientador de ações no contexto de uma política educacional destinada à formação das novas gerações para a análise da mídia e o exercício da expressão, de acordo com o artigo 19 da Declaração Universal dos Direitos Humanos. Nesse contexto, o termo designa, de forma abrangente, o esforço coletivo de uma dada comunidade na construção de ecossistemas comunicativos abertos à participação colaborativa dos sujeitos sociais. No caso, na perspectiva pedagógica, o conceito refere-se aos procedimentos que facilitam a análise do mundo da comunicação (literacia midiática), ampliando, ao mesmo tempo, os espaços de fala, visando democratizar os acessos às tecnologias da informação e colocar o exercício universalizado da comunicação a serviço da cidadania plena. A partir desta perspectiva, o artigo,

¹ Professor da Universidade de São Paulo. Fundador do Núcleo de Comunicação e Educação da USP <http://www.nceusp.blog.br/>. Presidente da ABPEducom – Associação Brasileira de Pesquisadores e Profissionais da Educomunicação www.abpedudocm.org.br.

depois de historicizar a emergência do conceito, dedica subitens para considerar a contribuição da Educomunicação para o desenvolvimento de uma cultura que tenha na comunicação dialógica o caminho para uma convivência cidadã. Identifica um estudo comparado de política pública em torno ao tema, abordando o trabalho com Mídia-Educação, no Rio de Janeiro, e com Educomunicação, em São Paulo, chegando, finalmente, às perspectivas que se abrem para projetos de educação midiática e informacional no atendimento à reforma curricular do ensino básico, no Brasil. O texto finaliza suas considerações documentando o ingresso do conceito e sua aplicação na Europa e África, para, finalmente, referir-se à hipótese de que o novo paradigma estaria traduzindo o que o sociólogo português Boaventura de Sousa Santos define como “Epistemologia do Sul”.

Palavras-chave: Educomunicação; literacia midiática; mídia-educação; reforma curricular; experiências educacionais no Brasil; direito de expressão

Abstract: As an option for the development of media education programs, a significant number of Brazilian specialists have opted for educommunication practice. This article presents Educommunication as a guiding paradigm of actions in the context of an educational policy aimed at training the new generations for the analysis of the media and the exercise of expression, according to Article 19 of the Universal Declaration of Human Rights. In this context, the term designates, in a comprehensive way, the collective effort of a given community in the construction of communicative ecosystems open to the collaborative participation of social subjects. In this case, in the pedagogical perspective, the concept refers to procedures that facilitate the analysis of the world of communication (media literacy), expanding at the same time, the spaces of speech, aimed at democratizing access to information technologies and putting exercise communication at the service of full citizenship. From this perspective, the article, after historicizing the emergence of the concept, dedicates subitems to consider the contribution of Educommunication to the development of a culture that has in dialogical communication the

path to a citizen's coexistence. It identifies a comparative study of public policy around the theme, addressing the work with Media-Education in Rio de Janeiro and with Educommunication in São Paulo, arriving, finally, at the perspectives that open up to projects of media and information education in the curricular reform in Brazil. The text finalizes its considerations documenting the entry of the concept and its application in Europe and Africa, to finally refer to the hypothesis that the new paradigm would be translating what the Portuguese sociologist Boaventura de Sousa Santos defines as "Epistemology of the South".

Keywords: Educommunication; media literacy; media-education; curricular reform; educational experiences in Brazil; right of expression

AQUI, NÓS APRENDEMOS A FALAR E A EXPRESSAR O QUE SENTIMOS!

A partir do ano 2000, a prática educacional espalhou-se muito rapidamente, no Brasil e nos diferentes países da América Latina, alcançando importantes segmentos, incluindo redes públicas de educação formal e um crescente número de organizações da sociedade civil. Como resultado deste esforço, quando alguém pergunta a alguma criança, adolescente ou jovem, em qualquer parte do país, seja nos centros urbanos ou mesmo nas regiões mais afastas da floresta amazônica, por que motivos continuam a participar de projetos "Educom", a resposta vem rápida:

- A gente aprende como os meios de comunicação funcionam. Ficamos atentos quando querem nos manipular!*
- Aqui, nós aprendemos a falar e a expressar o que sentimos!*
- Eu era tímido. Aprendi a me relacionar, a me comunicar!*
- Falamos dos direitos das pessoas diferentes de nós, falamos sobre como preservar o meio ambiente!*

- Combatemos todo tipo de violência!*
- Temos nossos direitos e, nesse projeto, aprendemos como fazer para defendê-los!*
- Somos respeitados e aprendemos a respeitar os outros, nossos professores, nossos colegas!*

São experiências, desejos e sonhos que caracterizam as avaliações de programas destinados a facilitar a participação das novas gerações em ações comunicativas, onde lhes são facilitadas experiências de recepção crítica e ativa das mensagens midiáticas². e sobretudo, lhes é facultado o exercício do protagonismo comunicativo na defesa de causas de interesse comum.

Foi justamente a partir deste relato que nos animamos a aceitar o convite da Universidade de Coimbra e do Instituto Palavra Aberta para participar do presente seminário, falando sobre a Educomunicação no contexto do movimento internacional em torno às literacias midiáticas e informacionais

VINTE ANOS DEPOIS!

Estar na Universidade de Coimbra, no mês de maio de 2018, e dialogar com os promotores da educação midiática em Portugal, ganha, para a instituição que representamos, um significado especial, levando em conta que há exatamente 20 anos a cidade de São Paulo

² Crianças como essas, cujas falas reproduzimos, apareceram no maior jornal da televisão brasileira, o Programa Fantástico, da Rede Globo, na noite de 7 de outubro, exemplificando como se defendem das Fake News. A reportagem, intitulada “Força dos jornais tradicionais faz da Finlândia um país imune às fake News”, reproduzia – a título de exemplo – o trabalho educacional da EMEF Casa Blanca, da Secretaria Municipal de São Paulo, que adota o projeto Imprensa Jovem, mostrando, como no Brasil, em igualdade com uma escola da Finlândia, se desenvolve uma proposta de educação midiática e informacional com ativo envolvimento juvenil: <<https://globoplay.globo.com/v/7071684/programa/>>.

sediava o I Congresso Internacional sobre Comunicação e Educação, momento em que o recém-criado Núcleo de Comunicação e Educação da Universidade de São Paulo anunciava, diante de um grupo representativo de 170 especialistas de 30 países dos cinco continentes, a sistematização do referido conceito da Educomunicação³.

Aqui estamos, pois, para dar continuidade ao diálogo iniciado em 1998. Nesse sentido – enquanto aprendemos com os colegas portugueses sobre a singularidade da prática lusitana de Educação para os Mídias – expressamos nossa gratidão pela oportunidade de discorrer sobre as conquistas que obtivemos, no Brasil, ao mobilizar, ao longo das duas últimas décadas, gestores de projetos culturais, educadores, assim como crianças e jovens em torno de práticas voltadas para a formação de sujeitos midiáticos, convertidos, pela Educomunicação, em protagonistas de seus próprios processos comunicativos.

CONTEXTUALIZANDO O CONCEITO

Nossa intervenção neste congresso carrega um indisfarçável tom de otimismo e esperança pelas ações voltadas à educação midiática no Brasil. Encontramo-nos, hoje e diferentemente do que ocorria há uma década, num momento de aproximações de diferentes correntes de pensamento sobre o tema. Reportamo-nos, de um lado, aos grupos que, na linha da UNESCO, trabalham com o termo Mídia-Educação e, de outro, àqueles que mais recentemente escolheram

³ O anúncio, em São Paulo, em 1989, do desconhecido conceito da Educomunicação foi lembrado pelo pesquisador Joseph DAVADOSS, em recente livro publicado na Índia, intitulado: *Media Education: Key Concepts, Perspectives, and Main Paradigms; as Addressed by the International Congresses for Communication Within the Period 1990-2000*. De acordo com Devadoss, dos cinco eventos internacionais sobre o tema da educação midiática, realizados na década de 1990, três foram produzidos na Europa com apoio da Unesco, dois no Canadá e este, do Brasil, com o tema “Multimedia and Education in a Globalized World”.

– em consonância com a tradição latino-americana de resistência cultural – trabalhar a partir do que se denomina como paradigma educ comunicativo.

A literatura sobre a Mídia-Educação é sobejamente conhecida. Já a da Educomunicação encontra-se em construção, como demonstra a Banco de Teses da CAPES/MEC, que registra um volume de 348 pesquisas em nível de pós-graduação, voltadas para o conceito e suas práticas, produzidas ao longo de suas décadas, em 91 centros de pesquisa, em todo o país⁴.

O que diferencia estas duas correntes é, basicamente, o fato da tradição da *Media Education* partir do campo da educação: são educadores oportunizando metodologias e referenciais para a análise da mídia. Já a Educomunicação parte de uma nascente área de interface. Foi o que identificamos a partir de uma pesquisa realizada entre 1997 e 1999, num trabalho articulado pelo Núcleo de Comunicação e Educação da USP ouvindo e debatendo com especialistas da América Latina.

O que identificamos foram sinais de um campo de ação emergente, de natureza transdisciplinar, com amplo potencial mobilizador de pessoas e grupos humanos, impulsionando-os a uma prática comunicativa com profunda intencionalidade educativa que prevê tanto a “literacia midiática” (conhecimento sistematizado sobre o universo dos meios de informação) quanto a “praxis comunicativa” (empoderamento dos sujeitos pela ação comunicativa) (Soares, 1999).

O NCE/NCE, ao deparar-se com o fenômeno, identificou que sua ontologia se contrapunha, simultaneamente, tanto ao iluminismo da educação tradicional, quanto ao funcionalismo da comunicação massiva. A rejeição aos modelos clássicos de educar e comunicar,

⁴ Consulta junto ao Banco de Teses da CAPES, realizada em 06/10/2018 <<http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>>.

conformavam uma prática coesa que advogava um novo paradigma de leitura do mundo, de suas educações e de suas comunicações.

Com um referencial simples, sólido e imediatamente compreensível, a recém-batizada Educomunicação foi imediatamente apresentada ao sistema formal de ensino, através de projetos destinados a cumprir metas precisas – como reduzir a violência nas escolas ou fortalecer o compromisso do público atingido com a preservação ambiental. Os resultados alcançados favoreceram a legitimação e a expansão do conceito convertido em referencial tanto para o ensino básico formal, numa cidade como São Paulo (Lei Educom, 2004)⁵, quanto para uma educação não formal, na periferia do país, como vem ocorrendo nas reservas ecológicas mantidas pelo Ministério do Meio Ambiente, em diferentes partes do Brasil, unindo filhos de comunidades indígenas e agricultores ribeirinhos, nas margens dos rios da Região Amazônica.

Constatou-se, assim, que termo Educomunicação passava a designar, de forma abrangente, um paradigma orientador de ações voltadas ao desenvolvimento de ecossistemas comunicativos abertos à participação colaborativa dos sujeitos sociais. No caso, o conceito passou a referir-se a um conjunto de procedimentos destinados a

⁵ No dia 28 de dezembro de 2004, a Câmara Municipal da cidade de São Paulo transformou o projeto Educom.Rádio em lei, sob o número 13.941. De acordo com tal dispositivo, cabe ao poder municipal criar programas para “desenvolver e articular práticas de Educomunicação, incluindo a radiodifusão restrita, a radiodifusão comunitária, bem como toda forma de veiculação midiática, de acordo com a legislação vigente, no âmbito da administração municipal”, além de “incentivar atividades de rádio e televisão comunitária em equipamentos públicos”. O governo municipal deverá, ainda, “capacitar, em atividades de educomunicação, os dirigentes e coordenadores de escolas e equipamentos de cultura do Município”. Tanto “Lei Educom”, de autoria do vereador Carlos Neder, quanto sua regulamentação contaram com a assessoria do Prof. Ismar de Oliveira Soares, coordenador do Núcleo de Comunicação e Educação da ECA/USP e responsável pela implantação do Educom. rádio em 455 escolas de ensino fundamental da prefeitura. No dia 15 de dezembro de 2009, o Secretário da Educação, Alexandre Alves Schneider, editou a Portaria N° 5.792, definindo normas complementares e procedimentos para a aplicação desta lei nas escolas do município.

favorecer a análise do mundo da comunicação (literacia midiática), ampliando, ao mesmo tempo, os espaços de expressão, visando democratizar os acessos às tecnologias da informação e colocando o exercício universalizado da comunicação ao serviço da cidadania plena.

Ao migrar dos espaços da educação popular não formal para o espaço da educação formal, a prática educomunicativa passou a reorientar as atividades de *análises de mídia*, deixando de adotar uma visão predominantemente culturalista para uma perspectiva dialética: a avaliação da natureza e da intencionalidade da mídia produzida pelos indivíduos e grupos, nos projetos educomunicativos, precedia e criava parâmetros para a análise da mídia de terceiros (como é o caso do sistema massivo de meios de comunicação). Em outras palavras: produzir comunicação – independentemente de sua complexidade – passava a ser condição indispensável para se aprender a analisar a indústria cultural da mídia.

Além da análise de mídia, a nova prática privilegia a *gestão das relações comunicacionais* (visando a melhoria do coeficiente comunicativo do convívio humano, em determinado espaço comunitário), mantendo-se, igualmente, atenta às atividades inerentes à *mediação das tecnologias nos espaços educativos* (com o desenvolvimento das habilidades do manejo colaborativo dos recursos da informação). Sendo assim, o novo paradigma de interface se materializa num diálogo permanente tanto com o campo da Educação quanto com o universo representado pela Comunicação Social, com suas ferramentas e linguagens.

A sistematização oferecida inicialmente pelo NCE/USP permitiu, ao longo dos últimos 20 anos, uma rápida disseminação do pensamento educomunicativo, alcançando a adesão de um crescente número de educadores, comunicadores e gestores de programas

sociais⁶. Consolida-se, por outro lado, em termos programáticos, ao transformar-se em objeto de políticas públicas, em espaços como os da educação curricular e da educação ambiental⁷, para lembrar algumas das áreas que construíram referenciais dando sustentação para sua aplicação, mediante leis, portarias e projetos.

EDUCOMUNICAÇÃO: PRÁTICAS COMUNICATIVAS PARA UMA CULTURA DE PAZ

Foi justamente o potencial do conceito em naturalizar – junto às crianças, adolescentes e jovens – a educação midiática como prática

⁶ A O WWF-Brasil, uma ONG participante de uma rede internacional e comprometida com a conservação da natureza dentro do contexto social e econômico brasileiro, optou pela Educomunicação em sua prestação de serviço em defesa do meio ambiente. Ver a nota “Educommunication action for WWF-Brazil projects”, acessível em: < <https://www.wwf.org.br/informacoes/english/?66049/Educommunication-action-for-WWF-Brazil-projects> >.

⁷ Foi a partir de 2005 que o Ministério do Meio Ambiente, coordenado pela Ministra Marina Silva, iniciou o debate em torno da aplicação do conceito da Educomunicação no âmbito da sustentabilidade. A providência foi tomada pela área de Educação Ambiental do MMA, coordenada pelo Prof. Marcos Sorrentino, que solicitou a um dos membros de sua equipe, o cineasta Francisco de Assis Moraes da Costa, que se deslocasse de Brasília para São Paulo para um diálogo com o NCE/USP em torno do tema. A partir desta data, iniciativas foram sendo tomadas como a introdução do conceito como peça chave na implementação das Conferências Infante-Juvenis de Meio Ambiente numa parceria com o Ministério da Educação. Encontros e workshops foram sendo realizados, ao longo do período, tendo como meta a construção de um referencial que, submetido à consulta pública, acabou se constituindo no texto comumente denominado como “Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA)”. Em 2010, coube ao Conselho Nacional do Meio Ambiente (CONAME), presidido pelo Ministro Carlos Minc, editar uma resolução especificando as modalidades do emprego do conceito. O caput da resolução afirma, textualmente: *“Considerando a Educomunicação como campo de intervenção social que visa promover o acesso democrático dos cidadãos à produção e à difusão da informação, envolvendo a ação comunicativa no espaço educativo formal ou não formal... o Programa Nacional de Educação Ambiental-ProNEA resolve... No artigo 2, no tópico que se refere às abordagens da educação ambiental, a resolução afirma, na letra e) “promover a Educomunicação, propiciando a construção, a gestão e a difusão do conhecimento a partir das experiências da realidade socioambiental de cada local”.*

da cidadania, que levou a Educomunicação a ser aceita como uma opção na esfera das políticas públicas de ensino, no Brasil. O caso emblemático foi o projeto intitulado “Educomunicação pelas ondas do rádio” ou simplesmente *Educom.rádio*, implementado pelo NCE/USP junto a 450 escolas do ensino fundamental, na rede municipal de educação da cidade de São Paulo, entre 2001 e 2004. Seu objetivo: combater a violência nas escolas através de ações comunicativas voltadas para a cultura da paz.

A opção por trabalhar inicialmente com a rádio e não exatamente com uma tecnologia digital mais avançada, apontava para uma estratégia fundamental: o importante era que as crianças, adolescentes e jovens, além dos adultos que os acompanhavam (gestores, professores e colaboradores), descobrissem, através dos exercícios que realizavam juntos, em igualdade de condições, a riqueza de uma comunicação franca, aberta e essencialmente dialógica. No caso, a linguagem radiofônica, produzida em equipe, com revezamento de funções entre os integrantes dos grupos, simbolizava o tipo de relações que se pretendia vivenciar como mais adequada para superar possíveis conflitos. Não era, na verdade, apenas de meios de informação que se estava falando, mas das maneiras como os membros das comunidades educativas poderiam identificar e analisar os recursos tecnológicos, colocando-os ao serviço da melhoria e do fortalecimento de seus relacionamentos, num dado espaço, seja uma escola, um centro comunitário ou mesmo a família.

Foram necessários sete semestres sequenciados (de agosto de 2001 a dezembro de 2004) e 1.008 encontros, de 8 horas cada um, durante 12 sábados por semestre, para que 11 mil pessoas vinculadas a todas as 450 escolas matriculadas no programa pudessem passar pelo *Educom.rádio*, em igualdade de condições! Para tanto, um total aproximado de 450 mediadores revezaram-se para atender os inscritos, todos municiados por uma mesma orientação no sentido de garantir coerência ao processo de formação.

Como a meta era combater a violência e criar uma cultura de paz, a cidadania passava a ser a razão de ser e a matéria prima de todo e qualquer atividade de educação midiática, não importando exatamente o veículo de comunicação que fosse empregado. E foi assim que os participantes aprenderam, progressivamente, a analisar a mídia e seu papel social, além de fazer rádio, produzir vídeos e trabalhar com os recursos digitais. O que caracterizava a ação era o comportamento colaborativo (professores e alunos trabalhando juntos, sempre!) e a gestão democrática de todo processo de produção midiática (professores, alunos e membros da comunidade – não importando a idade e a posição hierárquica, na escola – revezando-se na liderança dos trabalhos).

De 2001 a esta data, seis administrações públicas tiveram em suas mãos a gestão da cidade de São Paulo, cada uma delas vinculada a uma concepção partidária diferente. Ao longo deste período, as direções das escolas passaram por muitas mãos: novas gerações de professores, crianças e adolescentes cruzaram as portas das salas de aula. Mas... lá permaneceu a Educomunicação, como referencial permanente para uma comunicação solidária e para uma adequada análise de mídia⁸. A que se deve isso? A um grupo de gestores que entendeu que as relações comunicativas dialógicas representam uma conquista, materializando uma educação cidadã, aspirada por todos, na linha do que propunha Paulo Freire, antigo Secretário de Educação do município, na Gestão da Prefeita Luiz Erundina, entre 1989 e 1990.

⁸ Sugerimos dois documentários sobre o Educom.rádio, disponível no YouTube. O primeiro, de 2002, aborda a implantação do processo formativo (disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=FDEVvZY164U>> (Acesso em: 18 abr. 2018), e o segundo, de 2017, a prática de um dos 700 projetos vigentes na atualidade na mesma rede (disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=fbP8MJLAt1M>> (Acesso em: 18 abr. 2018).

EDUCOMUNICAÇÃO E A CONVIVÊNCIA CIDADÃ

Um exemplo da legitimidade atribuída ao conceito da Educomunicação ocorreu fora da escola, com a inclusão de sua prática em programas de formação de adultos: profissionais da segurança pública, implementado, no Brasil pelo Ministério da Justiça (MJ) em associação ao Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD).

Foi o que se deu a partir de 2010, com uma série de cursos sobre *Convivência e Segurança Cidadã*. O paradigma educacional foi explicitado no material de apoio denominado *Guia Comunicação e Mobilização Social em Convivência e Segurança Cidadã*. A Educomunicação era, então, assumida como um possível caminho para se obter a melhoria das políticas públicas locais de segurança, especialmente no que diz respeito ao acesso à Justiça, à resolução pacífica de conflitos, à prevenção social do crime e à intervenção em lugares de alto risco.

Ao prever a presença efetiva da comunidade como condição de êxito para sua proposta de intervenção social, o programa do Ministério da Justiça e do PNUD endossou o conceito de participação como decorrência legítima e necessária de ações de mobilização comunitária. Como explica o *Guia* do curso, a prática comunicativa adequada seria aquela que cumprisse a função promover articulações de caráter dialógico, mobilizando pessoas, ideias, sentidos, diferenças, lugares, interesses e processos. Nesse sentido, esclarece o documento:

As políticas e práticas de Comunicação e Mobilização Social desempenham papel fundamental no processo de fortalecimento da identidade social, à medida que contribuem para estimular atores sociais a exercerem o controle democrático e o desempenho de novos papéis nas comunidades onde vivem e atuam,

principalmente quando aplicadas em projetos de Convivência e Segurança Cidadã, que pressupõem o fortalecimento de pessoas, relações, instituições e governos para o desenvolvimento de um ambiente seguro que incentive a convivência dos diferentes atores sociais e a resolução pacífica dos conflitos. (PNUD, 2013, p. 10).

O Núcleo de Comunicação e Educação da Universidade de São Paulo (NCE/USP) ofereceu sua contribuição ao programa, em agosto de 2014, nos cursos desenvolvidos em São Paulo, no Rio de Janeiro e em Belém. Nas palestras do NCE/USP, assim como na assessoria oferecida pela CIPÓ – Comunicação Interativa, em Salvador, os participantes contaram com a intervenção da comunidade, através da presença e da fala de jovens vinculados a práticas educacionais.

**A MÍDIA-EDUCAÇÃO, NO RIO DE JANEIRO,
E A EDUCOMUNICAÇÃO, EM SÃO PAULO:
UM ESTUDO COMPARADO**

A presença do conceito vem sendo seguida por pesquisas acadêmicas. Em sua tese doutoral, defendida em 2018, Rosângela Rodrigues (Costa, 2018) optou por um estudo comparado das políticas públicas das cidades do Rio de Janeiro e de São Paulo sobre o tema da educação midiática. A análise da escolha por referenciais da Mídia-Educação, pelo Rio de Janeiro, e da Educomunicação, por São Paulo, levantou elementos que permitiram deduzir que há mais pontos em comum do que elementos que separam ou diferenciam as distintas práticas de educação midiática em vigor no Brasil.

Ao identificar, por exemplo, o predomínio da cultura audiovisual nos processos de educação midiática no Rio de Janeiro, a autora descobriu que a origem de tal preferência deveu-se à introdução, nesta cidade, no início da década de 1970, de um projeto latino-americano

de formação de crianças e jovens para a cultura cinematográfica, denominado Plan Deni. Nascida no Equador, sob a articulação da Organização Católica Internacional do Cinema (OCIC) e tendo passado por países como a República Dominicana e o Uruguai, a experiência chegou ao Rio de Janeiro, sob a denominação de CINEDUC. A metodologia participativa do projeto e sua defesa do protagonismo infanto-juvenil no trabalho com a mídia, deixou uma herança indelével no sistema educativo das escolas do município do Rio de Janeiro. Pois bem, a este mesmo projeto, Pablo Ramos, autor cubano, atribui a consolidação da prática educomunicativa na América Latina (Ramos, 2000)

O estudo comparado permitiu igualmente constatar que o diálogo entre paradigmas não significa a negação da identidade de cada prática. No caso da Mídia-Educação, ressalte-se sua tradição europeia sistematizada pela Unesco, a partir do Congresso de Grunwald, na Alemanha, nos inícios da década de 1980⁹. Segundo Bévort e Belloni, o termo em questão designa expressamente a prática pedagógica destinada a “oferecer a todos os cidadãos, principalmente aos jovens, as competências para saber compreender a informação, ter o distanciamento necessário à análise crítica, utilizar e produzir informações e todo tipo de mensagens”¹⁰. Já o conceito “Educomunicação”, como vimos anteriormente, aplica-se fundamentalmente às relações de comunicação em espaços educativos, buscando a implementação de uma gestão democrática dos recursos da informação com a participação de professores, estudantes e membros da comunidade educativa.

⁹ Cf. documento Grunwald declaration on Media Education, de 1982, disponível em: <http://www.unesco.org/education/pdf/MEDIA_E.PDF>. Acesso em: 17 abr. 2018).

¹⁰ BEVORT, Evelyne & BELLONI, Maria Luiza. “Mídia-educação: conceitos, história e perspectivas”. Educ. Soc. [online]. 2009, vol.30, n.109, pp.1081-1102. Disponível em: <<http://scielo.br/pdf/es/v30n109/v30n109a08.pdf>>. (Acesso em: 17 abr. 2018). Cf. sobre o tema da mídia-educação no Rio de Janeiro matéria feita pelo Canal Futura disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=U8ZsKvRFqyg>>. Acesso em: 17 abr. 2018.

Para tanto, faz-se útil e necessário o domínio de metodologias de análise em comunicação, em projetos voltados para a educação em direitos humanos, além do exercício da prática comunicativa a partir do protagonismo dos sujeitos sociais (Soares, 2003).

Dados os objetos específicos relativos aos dois termos (*Mídia-Educação e Educomunicação*), alguns de seus seguidores encontram dificuldade na integração das respectivas práticas¹¹. No entanto, o avanço das pesquisas e a troca de experiências vêm permitindo uma paulatina aproximação entre seus promotores. Exemplos dessa aproximação teórico-metodológica são, em nível continental, os projetos Las Otras Voces (Argentina)¹² e Educom.rádio (Brasil)¹³. Em termos acadêmicos, bons frutos de aproximação vêm sendo colhidos, fruto da realização de congressos e seminários no continente, nos últimos cinco anos.¹⁴

¹¹ A razão básica dos estranhamentos reside na preocupação central dos dois referenciais: enquanto a Mídia-Educação tem como meta explícita debater a *mídia*, a Educomunicação centra sua atenção na construção de *processos comunicativos*. Tais especificações não têm impedido, contudo, uma mútua colaboração entre os promotores dos dois conceitos.

¹² Cf. entrevista com a coordenadora do projeto Las Otras Voces, em Buenos Aires, no endereço disponível a seguir: <<https://youtube.com/watch?v=wNgJyakFu1I>>. Acesso em: 17 abr. 2018.

¹³ As similitudes entre o projeto mídia-educativo Las Otras Voces, que implementou a prática de leitura da mídia e de produção radiofônica com jovens em 400 escolas da Argentina, de um lado, e o projeto Educom.rádio, que levou a Educomunicação a 455 escolas da rede municipal de educação de São Paulo, de outro, foram objetos de um estudo comparado, em nível de mestrado, de autoria de Ana Carolina Altieri Soares (“Educomunicação e cidadania na América Latina. A interface comunicação/educação a partir das práticas sociais no continente: estudo de caso de políticas públicas na Argentina e no Brasil”. 2012. 214 f. Dissertação no programa de Mestrado sobre a Integração da América Latina, USP, 2012).

¹⁴ A título de exemplo, enquanto o MEC trabalhava na elaboração do texto final da BNCC, promotores e pesquisadores das áreas de Mídia-Educação e Educomunicação reuniam-se no espaço da Escola de Comunicações e Artes da USP, em novembro de 2016, para participar do V Global Media and Information Literacy Week (ou simplesmente Global MIL Week), uma iniciativa da Unesco, com o objetivo de ampliar o debate sobre a educação midiática e informacional em todos os seus âmbitos e potencialidades. No mesmo período e local, promovia-se o VII Encontro Brasileiro de Educomunicação, que trazia ao espaço compartilhado com o evento internacional um total de 400 especialistas vinculados aos dois paradigmas de ações de educação

A MÍDIA EDUCAÇÃO E A EDUCOMUNICAÇÃO, IN DISPENSÁVEIS À REFORMA CURRICULAR, NO BRASIL

Para muitos, pode ter sido uma surpresa constatar que tema tão circunscrito na tradição pedagógica brasileira tenha obtido brechas significativas em cada uma das três sucessivas versões da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), um documento definidor da reforma do ensino pretendida pelo Ministério da Educação, com início, em todo o país, no ano 2020. Não restam dúvidas de que os técnicos e assessores que trabalharam na redação dos projetos tiveram acessos, ainda que não sistemáticos, a esses saberes recém-difundidos.

No caso da versão definitiva da BNCC, a aproximação do tema da educação midiática ganha destaque, logo no início do documento, no subtítulo “Competências gerais da Base Nacional Comum Curricular” (páginas 7 e 8), em que, das dez referências, seis (as de número 3, 4, 5, 7, 9 e 10) mantêm algum vínculo teórico ou metodológico com o objeto de nossa reflexão: a “educação midiática e informacional”.

No caso, são contemplados elementos que se relacionam à expressão cultural, ao uso das diferentes linguagens, à criação e à utilização de tecnologias digitais de informação e comunicação, sempre com a expressa recomendação de que isso se faça de forma crítica, significativa, reflexiva e ética. Finalmente, é indicado o emprego de práticas de gestão educacional, para lembrar que as recomendações

mediática. O fato registrou o fortalecimento de um movimento de aproximação entre os especialistas das duas áreas, a serviço de propósitos comuns. A documentação do VII Educom (com 120 *papers*, em 940 páginas) encontra-se registrada em Soares, Viana, & Xavier (2017). Nos anos subsequentes, a rede Alfamed (Red Interuniversitaria Euroamericana de Investigación sobre Competencias Mediáticas para la Ciudadanía) promovia em Juiz de Fora, Brasil (2017) e em Medellín (2018), respectivamente seu segundo e terceiro Congressos Internacionais sobre Competência Midiática, promovendo um diálogo franco com a presença de adeptos dos dois conceitos. Informações sobre os dois eventos: <http://cicom.observatoriodoaudiovisual.com.br/> e <https://www.redalfamed.org/congreso>

não se limitam ao universo da mídia-educação, mas se estendem ao domínio dos processos de gestão da prática comunicativa proposta pela Educomunicação.

Vejamos:

Competência Geral no. 3 – *Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.*

Competência Geral no. 4 – *Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.*

Competência Geral no. 5 – *Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva¹⁵.*

As competências identificadas pelos números sete, nove e dez do documento trazem temas especialmente caros à gestão educacional comunicativa:

Competência Geral no. 7. *Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defen-*

¹⁵ Brasil-Ministério da Educação. *A Base Nacional Comum Curricular, Introdução: Competências Gerais da BNCC*, Brasília, 2017. Acessível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192, pg. 7. Acesso em: 12 de maio de 2018.

der ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.

Competência Geral no. 9. *Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.*

Competência Geral no. 10. *Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários*¹⁶.

Com orientações como essas, expressas com suficiente clareza, estaria comprovado que efetivamente se instalou no país um diálogo entre as Competências Gerais da BNCC e as metas da educação midiática? Não existem certezas quanto a isso, sobretudo quando se leva em conta as dificuldades de expressões como essas virem a ser efetivamente acolhidas no plano curricular de cada escola, uma vez que o projeto governamental não prevê as maneiras de implementação de tais postulados, nem mesmo propõe espaço para a reciclagem da formação de professores e alunos.

Caberá, assim, aos mídia-educadores e aos educadores se articularem para discutir as especificidades do tratamento a ser dado ao tema da formação de gestores e docentes pelas duas correntes de pensamentos e de práticas, em benefício de uma adequada implantação da reforma curricular pretendida pelas autoridades.

¹⁶ *Idem*, pg. 8. Acesso em: 12 de maio de 2018.

De todas as formas, constata-se que o conceito da Educomunicação ao chegar aos 20 anos de sua sistematização alcança legitimidade suficiente para dialogar com outras propostas de natureza pedagógica e comunicacional. O fato ocorre no Brasil, mas não passa despercebido em outros lugares do globo.

A EDUCOMUNICAÇÃO, NA AMÉRICA LATINA, EUROPA E ÁFRICA

Na América Latina, a Educomunicação está presente, desde os inícios do século XXI, em escolas vinculadas à rede salesiana de educação, sob a liderança da Congregação das Filhas de Maria Auxiliadora (FMA).

A nível intercontinental, merece destaque um projeto que envolve jovens do Brasil, Argentina, Itália, Grécia, Peru e Colômbia. Trata-se do projeto internacional “Agência Jovem de Notícias” coordenado pela ONG Viração, organização brasileira responsável por uma revista produzida por jovens. No caso da AJN, o trabalho conta com a parceria da Fundación Tierravida, da Argentina. Desde 2012, as organizações promovem a cobertura educacional das Conferências das Nações Unidas sobre Mudanças Climáticas, que acontecem anualmente. Nesses eventos internacionais da ONU, os jovens criam narrativas a partir de seus olhares de adolescentes e jovens; fortalecem a ação política e a produção e disseminação de informações por/pela e com a juventude, em relação aos temas socioambientais e à justiça climática; mobilizam e formam adolescentes e jovens de diversos países para a produção colaborativa de notícias em diferentes linguagens midiáticas; desenvolvem instrumentos de integração e difusão de informações por meio da criação de um site de notícias em inglês, português, espanhol e italiano.

Merece destaque, também, a campanha “Vamos Cuidar do Planeta”, um projeto de educação ambiental iniciado no Brasil e que, desde 2011, passou a mobilizar centenas de escolas do Ensino Fundamental e Médio em 16 países do Velho Continente. A Campanha é coordenada pela Associação francesa Monde Pluriel e conta com o apoio da organização brasileira Viração.

Em termos acadêmicos, o termo Educomunicação vem ganhando legitimidade na Europa, especialmente em Espanha, através das revistas *Comunicar* e *Aurália*, como afirma o editorial desta segunda publicação, que tem como título: “30 años apasionados e ilusionantes de Educomunicación”¹⁷. Já em Madri, destaca-se o trabalho de um núcleo de pesquisadores da UNED – Universidad Nacional de Educación a Distancia, responsáveis pela edição do livro *Educomunicación: mas allá del 2.0* (APARICI, 2010). A partir de Portugal, o tema vem sendo discutido a partir da página *Educommunication*, sob a liderança de Manuel Pinto¹⁸.

O que aproxima as diferentes formas de vivenciar o conceito da Educomunicação, na Península Ibérica, é o fato do termo em questão estar sendo relacionado, em Portugal e Espanha, predominantemente nas ações voltadas para a ampliação das competências midiáticas das novas gerações, na era digital.

¹⁷ A Revista *Comunicar*, assim como as revista *Auralia* são editadas pelo Grupo Comunicar, vinculado à Universidade de Huelva, Espanha. Afirma o editorial de *Auralia*, de 16 de setembro de 2017, em texto intitulado: “30 años apasionados e ilusionantes de Educomunicación”: *Cuando hace tres décadas un puñado de jóvenes profesores y profesoras, apasionados y motivados por una nueva educación, comenzaron la aventura de «Comunicar» (www.grupocomunicar.com) nunca pensaron que aquel dinámico pero reducido grupo iba a ir construyendo un proyecto que hoy tiene reconocimiento internacional y es un referente mundial en el ámbito de la Educomunicación. Treinta años ha sido un período dilatado, pero también casi fugaz, en el que cientos de maestros, profesores, periodistas, comunicadores... se han sumado en pro de una educación y una comunicación más ética, más participativa, más ciudadana y democrática.* < <https://revistacomunicar.wordpress.com/2017/09/16/grupo-comunicar-30-anos-apasionados-e-ilusionantes-de-educomunicacion/>>.

¹⁸ Acesso: < <https://www.scoop.it/t/educommunication>>.

África também se aproxima do conceito da Educomunicação. O termo chegou ao continente, em setembro de 2010, através de um workshop oferecido a jovens jornalistas que participavam do Congresso da União Católica Internacional da Imprensa (Ucip), ocorrido, naquela data, em Ouagadougou, capital de Burkina Faso. A iniciativa foi do Núcleo de Comunicação e Educação da ECA/USP (através do Prof. Ismar de Oliveira Soares) em conjunto com a ONG Viração (através do jornalista e educador Paulo Lima). Resultado concreto desse trabalho foi a criação de uma entidade denominada Associação Burkinense para a Promoção da Educomunicação¹⁹.

Em 2012, a iniciativa cresceu e passou a receber o apoio da UNESCO, transformando-se na atual *Educommunic Afrik*, aberta ao debate sobre o tema e à prática educacional em toda a África. Localmente, a organização promove projetos educacionais em escolas e comunidades de periferia, bem como “coberturas educacionais” de eventos nacionais e internacionais, mantendo, para tanto, parceria com Viração Educomunicação, do Brasil. Em 2013, a Educomunicação africana foi tema de trabalho acadêmico da jornalista brasileira Maria Célia Giudicissi Rehder. Sua dissertação de mestrado teve como objeto a prática educacional em Guiné Bissau.

**A TÍTULO DE CONCLUSÃO:
EDUCOM, UMA EPISTEMOLOGIA DO SUL?**

A permanência da equipe brasileira em Coimbra para o seminário sobre Literacias Midiáticas deu oportunidade para outros diálogos.

¹⁹ É o que comprova a nota: “Educomunicadores criam associação e mobilizam juventude, em Burkinafaso, África” < <http://www.abpeducom.org.br/educunicadores-criam-associacao-e-mobilizam-juventude-em-burkinafasso-africa/>>.

Foi o que ocorreu quando a este time foi concedido o privilégio de um encontro informal com o Prof. Boaventura de Sousa Santos, acompanhado por um grupo internacional representativo de estudantes interessados nas reflexões do sociólogo. O encontro, ainda que rápido, foi suficiente para que os presentes pudessem ouvir do mestre: “Para mim a Educomunicação é uma das Epistemologias do Sul”. O tema vem sendo retomado, em Portugal e no Brasil, como objeto de estudo de pesquisadores em nível de doutorado ou pós-doutorado, abrindo-se mais uma página para reflexão da natureza singular do conceito da Educomunicação²⁰.

Referências

- Aparici, R. (Coord.) (2010). *Educomunicación: más allá del 2.0*, Barcelona: Editorial Gedisa.
- Bevort, E. & Belloni, M. L. (2009). Mídia-educação: conceitos, história e perspectivas. *Educ. Soc.* [online], vol.30, n.109, 1081-1102. Disponível em: <http://scielo.br/pdf/es/v30n109/v30n109a08.pdf>.
- Costa, E. R. (2018). *Educomunicação e políticas públicas: estudo comparativo de educação midiática nas redes municipais de ensino do Rio de Janeiro e de São Paulo*. Tese Doutoral, PPGCOM, ECA/USP.
- Davadoss, S. J. (2006). *Media Education: Key Concepts, Perspectives, and Main Paradigms; as Addressed by the International Congresses for Communication Within the Period 1990-2000*. Arumbu Publications.
- MJ – Ministério da Justiça e PNDE (2013). *Guia de Comunicação e Mobilização Social em Convivência e Segurança Cidadã*. Brasília: PNUD. Disponível em: <http://docplayer.com.br/355399-Comunicacao-e-mobilizacao-social-em-convivencia-e-seguranca-cidada.html>.
- Pereira, A. M. (2015). Educomunicação: uma reflexão teórica sobre a rádio escola. *Comunicação, Cultura e Mídias Sociais*, XIV Congresso Internacional de Comunicação Ibercom, Anais, 1244-1237. Disponível em: http://www.assibercom.org/download/Ibercom_2015_Anais_DTI-4.pdf.
- Ramos, P. (2000). *Tres décadas de educomunicación en América Latina*. Quito, Equador, OCCLAC. Disponível em: https://issuu.com/signisalc/docs/tres_decadas_de_educomunicacion_en_.

²⁰ Ver sobre o tema a nota “Educomunicação como uma Epistemologia do Sul: possibilidades emancipatórias” <<http://www.abpeducom.org.br/a-educomunicacao-como-uma-epistemologia-do-sul-possibilidades-emancipatorias/>>.

- Soares, I. O. (1999). Comunicação/Educação, a emergência de um novo campo e o perfil de seus profissionais. *Revista Brasileira de Comunicação, Arte e Educação*, 1 (2),19-72. Disponível em: http://www.nceusp.blog.br/wp-content/uploads/2018/10/IsmarSoares_RevContato_1999.pdf.
- Soares, I. O. (2003). Educomunicação e Cidadania: a construção de um campo a partir da prática social. In C. M. Peruzzo & F. Almeida (Orgs) *Comunicação para a Cidadania* (pp. 265-286). INTERCOM-UNEB.
- Soares, I. O. (2006). Educom.rádio, na trilha de Mario Kaplún. In J. Marques de Melo *et al. Educomídia, Alavanca da Cidadania* (pp. 167-188). SBC, UMESP.
- Soares, I. O. (2008). El derecho a la pantalla: de la educación a los medios a la educomunicación en Brasil. *Revista Comunicar*, XVI (31), 2º semestre, 77-82. Disponível em: <https://www.revistacomunicar.com/index.php?contenido=detalles&numero=31&articulo=31-2008-10>.
- Soares, I. O. (2009). Caminos de la educomunicación. In Nomadas,194-207. Universidad Central, Bogotá.
- Soares, I. O. (2009b). Planejamento de Projetos de Gestão Comunicativa. In M. C. Costa *Gestão da Comunicação, Projetos de Intervenção* (pp. 27-54). São Paulo, Paulinas.
- Soares, I. O. (2011). *Educomunicação, o conceito, o profissional, a aplicação*. São Paulo: Paulinas.
- Soares, I. O. (2013). Educomunicação: as múltiplas tradições de um campo emergente de intervenção social na Europa, Estados Unidos e América Latina. In J. C. Garcia & J. M. Melo (Orgs.) *Panorama da comunicação e das telecomunicações no Brasil – 2012/2013 – Memória* (pp. 169-202). Brasília: DF: Ipea.
- Soares, I. O. (2014). Educação midiática e políticas públicas: vertentes históricas da emergência da educomunicação na América Latina. *Anais do V Encontro Brasileiro de Educomunicação, 2014*, 19-29. Disponível em: https://issuu.com/abpeducom/docs/anais_v_encontro_educomunicacao_abp.
- Soares, I. O. (2016). A educomunicação possível: uma análise da proposta curricular do MEC para o Ensino Básico. *Comunicação & Educação*, XXI (1), jan/jun, 13-25. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/110451>.
- Soares, I. O. (2016). A Educomunicação na segunda versão da BNCC: caminhos para uma alfabetização midiática e informacional integrada ao currículo. *ABPEducom, e-book*, Disponível em: https://issuu.com/abpeducom/docs/livro_4_final.
- Soares, I. O, Viana, C, & Xavier, J. B. (Orgs.) (2017). *Educomunicação e suas áreas de intervenção: novos paradigmas para o diálogo intercultural*. São Paulo: ABPEducom. Disponível em: https://issuu.com/abpeducom/docs/livro_educom_-_paginas_em_sequencia.
- Soares, I. O. (2018). Educomunicação, paradigma indispensável à renovação curricular no ensino básico no Brasil. *Comunicação & Educação*, XXIII (1), jan/jun, 17-25. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/144832>.

(Página deixada propositadamente em branco)

MEDIA, INFORMAÇÃO E LITERACIA

Media, informação e literacia: rumos e perspectivas reúne um leque diversificado de olhares e de vozes sobre a relação entre *Media*, *Informação* e *Literacia*, na tentativa de documentar rumos e discutir perspectivas aparentemente triunfantes no contexto internacional e num horizonte interdisciplinar. No seu conjunto, esses contributos alimentam o acidentado, mas vital debate sobre o impacto das alterações sociais e tecnológicas no conceito de literacia e o lugar das literacias nas sociedades democráticas.

OBRA PUBLICADA
COM A COORDENAÇÃO
CIENTÍFICA



UNIVERSIDADE D
COIMBRA

