
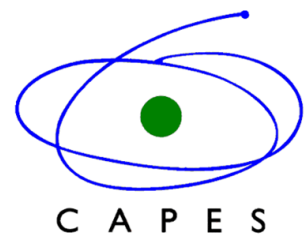


unesp  UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
CAMPUS DE MARÍLIA
Faculdade de Filosofia e Ciências

MARIANA PÍCARO CERIGATTO

**Diálogos possíveis entre competências informacional e midiática:
revisão da literatura e posicionamento de instituições da área**

APOIO:



MARÍLIA – SP
2018

MARIANA PÍCARO CERIGATTO

**Diálogos possíveis entre competências informacional e midiática :
revisão da literatura e posicionamento de instituições da área**

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista/UNESP, Campus de Marília, como requisito para obtenção de título de doutora em Ciência da Informação.

Área de concentração: Informação, Tecnologia e Conhecimento.

Orientadora: Profa. Dra. Helen de Castro Silva Casarin

Linha de Pesquisa: Produção e Organização da Informação

Marília-SP
2018

Cerigatto, Mariana Pícaro.

C415d Diálogos possíveis entre competências informacional e midiática: revisão da literatura e posicionamento de instituições da área / Mariana Pícaro Cerigatto. – Marília, 2018.

264 f. ; 30 cm.

Orientadora: Helen de Castro Silva Casarin.

Tese (Doutorado em Ciência da Informação) – Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências, 2018.

Bibliografia: f. 246-264

Financiamento: CAPES

1. Competência em informação. 2. Recursos de informação. 3. Competência midiática. 4. Mídia digital. I. Título.

CDD 028.7

Ficha catalográfica elaborada por
André Sávio Craveiro Bueno
CRB 8/8211
Unesp – Faculdade de Filosofia e Ciências

Diálogos possíveis entre competências informacional e midiática : revisão da literatura e posicionamento de instituições da área

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação UNESP/Marília – SP, como requisito parcial para obtenção de título de doutora em Ciência da Informação.

Banca examinadora:

Profa. Dra. Helen de Castro Silva Casarin (Orientadora) - Universidade Estadual Paulista (UNESP) – Campus de Marília

Profa. Dra. Alexandra Bujokas de Siqueira (membro titular externo) – Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM)

Profa. Dra. Ariadne Chloë Furnival (membro titular externo) – Universidade Federal de São Carlos (UFScar)

Prof. Dr. Carlos Cândido de Almeida (membro titular interno) - Universidade Estadual Paulista (UNESP) – Campus de Marília

Prof. Dr. Miguel Ángel Marzal (membro titular externo) – Universidad Carlos III de Madrid (UC3M)

Local: Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC) da Universidade Estadual Paulista (Unesp), campus de Marília-SP

Data: 9 de março de 2018

“A tarefa não é tanto ver aquilo que ninguém viu, mas pensar o que ninguém ainda pensou sobre aquilo que todo mundo vê.” (Arthur Schopenhauer)

AGRADECIMENTOS

Agradeço a toda minha família e amigos, especialmente meus pais Ivete Maria Pícaro e Celso Cerigatto, tios Solange Vitta e Homero Vitta pelo apoio e por acreditar em mim e nos meus projetos para a vida acadêmica.

Agradeço a todos os professores responsáveis pela minha formação, que também propiciaram troca de ideias, reflexões e apontaram erros para que eu pudesse aprender e assim progredir cada vez mais. Agradeço a todos os professores do programa de Ciência da Informação de Marília, especialmente os professores que ministraram disciplinas durante minha estadia no programa. Especiais agradecimentos à minha orientadora Helen de Castro Casarin, por todo apoio, paciência e carinho no decorrer destes 4 anos. À professora Alexandra Bujokas de Siqueira, pela orientação desde os primeiros anos da graduação.

À Capes, pela concessão da bolsa de estudos, pois sem ela a realização deste trabalho ficaria mais limitada. Ao projeto EuroinkaNet (com o apoio financeiro da Comissão Europeia através do programa Erasmus Mundus), por viabilizar a realização do doutorado sanduíche na Espanha.

Sou grata também a todos os funcionários da pós graduação, especialmente à Ana Paula por sempre sanar minhas dúvidas com muito profissionalismo; ao escritório de pesquisa que também deram valiosas orientações.

Enfim, sou grata a Deus e ao universo por essa incrível oportunidade de conhecer e aprender cada vez mais.

Grata ainda à Gisella Vallin e Arly Cravo, que com seus valiosos vídeos e orientações me ajudaram nessa caminhada e a me conscientizar de quem eu sou.

RESUMO

A cultura da participação, promovida pelas tecnologias digitais, renova o cenário da informação e da comunicação, assim como faz surgir demandas inéditas de alfabetização. Com a disponibilidade de diferentes conteúdos e informações, surgem novos desafios à área de competência informacional. Este estudo contribui para acrescer respaldo teórico à competência informacional no ambiente vivenciado das novas tecnologias, identificando as contribuições da competência midiática para a caracterização e avaliação crítica de conteúdos midiáticos enquanto fonte de informação, disseminados diariamente na internet. A pesquisa foi desenvolvida através de um levantamento sistemático da literatura científica da área de competência informacional (*information literacy*) e de competência midiática (*media literacy*), através de pesquisa bibliográfica. Também foram analisados documentos de entidades internacionais significativas da área para levantar a visão dessas instituições quanto à articulação das duas áreas, qual a noção de competência midiática que se faz, entre outras categorias. Os documentos foram selecionados a partir da sua relevância para a temática, por meio de busca nos sites oficiais das instituições. Foram priorizados documentos com data mais atual e que inserem a competência informacional também em contexto acadêmico. Os dados levantados foram analisados de forma qualitativa, utilizando-se a análise de conteúdo. Os resultados gerais apontam que, apesar das duas áreas possuírem origens e desenvolvimento acadêmico muito distintas, ambas possuem objetivos em comum e que poderiam, em um projeto conjunto, contribuir para o desenvolvimento de competências no cenário digital, principalmente. Identificou-se que a *information literacy* não incorporou em seus estudos e projetos aplicados a compreensão crítica da informação em diversos contextos, especialmente no que se refere à avaliação de conteúdos que não estão restritos somente a ambientes acadêmicos. A pesquisa evidencia a necessidade da área olhar para os diversos conteúdos produzidos fora dos muros das universidades, tais como os conteúdos midiáticos difundidos na internet, e também das mídias tradicionais. Foram identificadas algumas lacunas quanto à atualização do conceito de fonte de informação e à necessidade de aprimorar critérios de avaliação diante conteúdos acessados diariamente pela população nas redes sociais, por exemplo. A avaliação pode recorrer a critérios desenvolvidos pela *media literacy*, por exemplo, para uma análise mais crítica. O distanciamento entre a *information literacy* e a *media literacy* é confirmado no levantamento de pesquisas sobre a articulação dos dois campos e ainda na análise de documentos de competência informacional que, apesar de considerarem as mídias como objetos de estudo e relevantes fontes de informação, quase não há recomendações sobre como se deve trabalhar com elas dentro de uma proposta de desenvolvimento de letramento informacional. Foi possível reforçar cenários de alfabetização em que a articulação e os conhecimentos das duas áreas são indispensáveis. Acredita-se que a tese possa colaborar com o fortalecimento teórico da área de competência informacional em trabalhos aplicados, para que alcancem um melhor preparo dos indivíduos para lidarem com as mídias enquanto fonte de informação, em particular no contexto escolar.

Palavras-chave: *competência informacional. competência midiática. multiliteracias. fontes de informação. mídias.*

ABSTRACT

The culture of participation, promoted by digital technologies, renews the information and communication scenario, as well as unprecedented demands for literacy. With the availability of different contents, the great availability of information, among other recent phenomena on the Internet, new challenges arise in the area of information literacy. This study contributes to increase theoretical support for informational competence in the new technologies and culture of participation, identifying the contributions of media competence for the characterization and critical evaluation of media contents as a source of information, disseminated daily on the internet. The research was developed through a systematic survey of the scientific literature in the area of information literacy and media literacy, through bibliographic research. Also analyzed were documents of significant international entities of the area to raise the vision of these institutions regarding the articulation of the two areas, what is the notion of media competence that is done, among other categories. The documents were selected based on their relevance to the theme, through search of the official sites of the institutions. Priority was given to documents with a more current date that include informational competence in an academic context. The collected data were analyzed in a qualitative way, using content analysis. The general results indicate that, although the two areas have very different origins and academic development, both have common objectives and could, in a joint project, contribute to the development of skills in the digital scenario, mainly. It was identified that information literacy did not incorporate in its studies and applied projects the critical understanding of the information in diverse contexts, especially with respect to the evaluation of contents that are not restricted only to academic environments. The research evidences the need of the area to look at the diverse contents produced outside the university walls, such as the media contents spread on the internet, as well as traditional media. Some gaps have been identified as updating the concept of information source and the need to improve evaluation criteria against content accessed daily by the population in social networks, for example. The evaluation may use criteria developed by media literacy, for example, for a more critical analysis. The distance between information literacy and media literacy is confirmed in the survey of the articulation of the two fields and also in the analysis of documents of informational competence that, although they consider the media as objects of study and relevant sources of information, there are few recommendations on how to work with them within an information literacy development proposal. It was possible to reinforce literacy scenarios in which the articulation and knowledge of the two areas are indispensable. It is believed that the thesis can collaborate with the theoretical strengthening of the area of informational competence in applied works, so that they can better prepare individuals to deal with the media as a source of information, particularly in the school context.

Keywords: *information literacy. media literacy. multiliteracies. information sources. media.*

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	10
1.1 Justificativa	13
1.2 Objetivos	18
1.3 Métodos e procedimentos	19
1.4. Estrutura da tese	22
2 NOVA CULTURA, NOVOS PRODUTORES E FONTES DE INFORMAÇÃO NA INTERNET.....	23
2.1 Cenário de transformações, tensões e tentativas de adaptações: o pensamento em rede.....	23
2.2 Velhas e novas mídias: mudanças e tensões	28
2.3 Novos leitores e produtores de informação.....	42
2.4 A evolução do conceito de texto, informação e de alfabetização: a importância das multiliteracias.....	50
2.5 Das notícias aos memes: as características desses conteúdos como fonte de informação e entretenimento	64
3 A INFORMATION LITERACY/COMPETENCIA INFORMACIONAL	95
3.1 Breve histórico e evolução conceitual	95
3.2 Competência informacional no Brasil.....	108
3.3 Referências para o trabalho com a information literacy	111
3.4 A proliferação de informações e a necessidade da avaliação de conteúdos	117
3.5 A avaliação de conteúdos de maneira crítica e reflexiva	125
4 A MEDIA LITERACY/COMPETENCIA MIDIÁTICA.....	146
4.1 Mídia educação: surgimento, evolução conceitual e principais documentos norteadores.....	146
4.2 Histórico e deficiências da mídia-educação no Brasil	152
4.3 Referências para o trabalho com a media literacy	164
4.4 Contribuições da media literacy para avaliação de fontes de informação	169
5 UNINDO NOÇÕES DE MEDIA E INFORMATION LITERACY	191
6 MEDIA E INFORMATION LITERACY SOB A ÓTICA DE ENTIDADES E ORGANISMOS INTERNACIONAIS	218
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	235
REFERÊNCIAS	246

1 INTRODUÇÃO

Com as mudanças na economia nos últimos anos, a sociedade atual se torna informacional e global - informacional, porque a informação, gerada e aplicada de forma eficiente, baseada em conhecimentos, passa a ser base de sistemas de produtividade e competitividade dessa economia, e global porque há uma organização de escala mundial dessas atividades produtivas (CASTELLS, 1997). Falando de sociedade e comunicação, passamos de uma sociedade industrial-hierárquica da comunicação de massa (em que o consumo de conteúdos midiáticos é massivo, difundido em massa, de forma vertical) para um cenário de sociedade pós-industrial, somado à comunicação interpessoal de massa (mídia social, em rede, em que há interatividade, horizontal) (BAUER, 2012). Os diversos fenômenos de informação e produção de conteúdo que ocorrem na internet através das mídias sociais - tais como o uso de “memes”, montagens (práticas de *remix*), entre outras novas formas de comunicação e informação - são considerados protagonistas no compartilhamento de informações. No ambiente de mídias digitais, cresce o leque de acesso aos mais variados textos, agora produzidos por cidadãos comuns, os chamados “remixers”, que criam novos conteúdos seguindo o movimento *copyleft* (LEMOS, 2005).

Deste quadro de transição, mudanças e adaptações, a convergência de linguagens e tecnologias, dentre outros fatores, reconfigura diversos cenários culturais. Novas formas de utilizar os novos meios de comunicação nos remetem a pensar em maneiras de lidar com fontes e conteúdos midiáticos, que, por vezes, misturam entretenimento, informação e estão presentes no cotidiano de centenas de pessoas. Conforme nos alertam Lee e So (2014, p. 138, *tradução nossa*), “[...] as pessoas precisam de competências e habilidades não-tradicionais para lidar com a mudança dos ambientes sociais e tecnológicos”.

Considerando a necessidade da competência digital, que outras competências e habilidades podem estar relacionadas a ela? Romani (2009) chama o alfabetizado na era digital de “e-competente” e reforça a importância de certas competências que ganham realce pela utilização das tecnologias digitais, tais como o uso proficiente da informação, que inclui a capacidade crítica de ler e produzir informação, nos mais diversos formatos e contextos. A capacidade crítica de análise, avaliação e leitura dos diversos conteúdos midiáticos está relacionada a uma competência abrangente: é preciso não somente identificar se a informação ou conteúdo é falso ou verdadeiro, se é credível ou não, mas o contexto em que está, a função e papel que exerce, o contexto político, de produção, institucional, e, além de tudo, saber que

qualquer informação e texto é uma representação de mundo, sustentada por uma linguagem. E, em um ambiente digital, no qual os mais diversos textos surgem e se entrelaçam, se reforça a necessidade de desenvolver a capacidade de leitura crítica, dentro de um contexto não necessariamente acadêmico.

A competência digital e o uso proficiente da informação sugerem a articulação entre dois campos de estudos convergentes, que todavia seguem enfoques analíticos diferentes: a *media literacy* e a *information literacy*.

A articulação dos dois campos se reforça ainda mais em um cenário em que vivemos o fenômeno chamado popularmente por “bolhas de informação”¹. Apesar da sensação de abundância de informação na internet, há algoritmos que regulam sites de busca e redes sociais, tais como o Facebook, que nos coloca em contato com conteúdos os quais mais atendem a nosso perfil e gostos, assim como ideias preconcebidas. A partir daí, já entendemos que, apesar da diversidade de conteúdos na internet, o nosso acesso já é restritivo e nossa interação com estes conteúdos filtra informações selecionadas. Estudos advindos da psicologia sobre viés de confirmação² apontam que as pessoas buscam e aceitam facilmente a informação que está de acordo com os seus preconceitos e crenças, mesmo se ela é considerada falsa.

Ou seja, com o acesso aparentemente “livre, democrático e plural” na internet, cria-se uma falsa ilusão de que existe uma ambiente mais igualitário da informação, livre da antiga hierarquia dos meios tradicionais de informação, que até pouco tempo eram os grandes detedores da informação que tínhamos acesso. A *media literacy*, que até então focava seus estudos mais na leitura crítica dos veículos de comunicação de massa, tem agora o desafio de olhar para os conteúdos gerados na internet, assim como a *information literacy* – que, inicialmente mais focada na informação produzida no ambiente acadêmico, começa também a considerar a crescente indústria de “*fake news*”. Prova disso é a entidade internacional representativa da área ALA (American Library Association), que tem se preocupado em inserir a temática no rol de cursos gratuitos e produção de guias para identificação de conteúdos falsos³.

Por *media literacy* - também conhecida como educação para os meios, educação para as mídias, mídia-educação, educomunicação ou competência midiática – se entende, de maneira geral, por uma área multidisciplinar que foca em reflexões e análise crítica a respeito da relação entre elementos do processo de comunicação - os produtores, o processo produtivo, a recepção

¹ Para entender mais sobre o fenômeno, sugere-se a leitura disponível no link

<http://www1.folha.uol.com.br/ilustrissima/2017/09/1920816-cada-macaco-no-seu-galho---zuckerman.shtml>

² Para entender mais sobre o fenômeno, sugere-se a leitura disponível no link

<https://revistagalileu.globo.com/blogs/olhar-cetico/noticia/2014/01/em-busca-de-confirmar-nossas-proprias-certezas.html>

³ Referência em <http://www.ala.org/tools/programming/post-truth-fake-news-and-new-era-information-literacy>

das mensagens, entre outros elementos. A *media literacy* se compromete a identificar os papéis e intenções que o sistema midiático assume com a sociedade. Para este trabalho, usamos quatro conceitos-chave de leitura crítica de conteúdos midiáticos, que ainda são muito atuais para avaliar conteúdos diversos, conforme frisa Buckingham (2008). Segundo ele, os conceitos seguem uma estrutura abrangente e sistemática, que pode ser facilmente aplicada aos meios digitais, tais como a internet. Essa abordagem levanta questões importantes sobre representação, tendenciosidade, autoridade e ideologia, se tratando de internet – aspectos que costumam ser negligenciados nas descrições da tecnologia da informação e seus conteúdos. Para Buckingham (2008), há relações de poder e formas de representação que dizem muito em textos da web.

O conceito de *media literacy* se desenvolveu de variadas formas em diferentes partes do mundo, conforme veremos em capítulo próprio. Sua evolução conceitual também é explorada neste capítulo, assim como as diferentes abordagens. Aqui, se combate o viés instrumentalista da educação para a mídia – ou seja, a abordagem que define *media literacy* apenas considerando a mídia como ferramenta para transmissão de conteúdo.

Por *information literacy*, ou letramento informacional, ou competência informacional, recorreremos a Dudziak (2003), que caracteriza a *information literacy* como processo de aprendizado transdisciplinar. A competência informacional se preocupa em desenvolver habilidades relacionadas ao acesso, uso e avaliação da informação, principalmente em um ambiente de construção de conhecimento. Entre os objetivos da *information literacy* listados pela mesma autora, chamamos a atenção para a formação de sujeitos capazes de conhecer o mundo da informação – e isso inclui identificar e manusear fontes potenciais de informação de forma adequada, eficiente, inclusive as informações das várias mídias de informação (jornais, revistas, televisão, internet). O conceito, que inicialmente era mais voltado somente para educação de usuários de bibliotecas, se expandiu conforme os anos para outras áreas, como a educação. A abordagem selecionada para este trabalho, da *critical information literacy*, que será melhor explorada em capítulo próprio, olha para a informação e seu contexto e chama a atenção para que, mesmo em um contexto de produção de conhecimento, deve-se pensar criticamente como a informação está sujeita a indústrias de informação e é determinada por grupos e pessoas que detêm a sua propriedade. Ou seja, o competente informacional é aquele indivíduo que é capaz de exceder os limites impostos pela indústria da informação e por outros aparelhos socialmente dominantes – que podem ser linguísticos, culturais ou tecnológicos – tais como o advento da internet, por exemplo.

Através da revisão de literatura, percebe-se que a abordagem da *critical information literacy* se aproxima de pressupostos da *media literacy*, que não é simplesmente uma categoria da

information literacy. Ambas têm origens e históricos distintos. Assim, a cooperação entre as duas áreas se mostra um tanto desafiadora. “Ambas as áreas poderiam identificar contextos comuns cooperando conjuntamente para contribuir com a promoção de novas alfabetizações nas sociedades do conhecimento” (LEE; SO, 2014, p. 137, *tradução nossa*).

Diante destas proposições, surgem mais indagações: em que medida documentos e currículos sobre competência informacional incorporaram a proposta da competência midiática, de forma de estabelecer um diálogo com esta área? Quais são as contribuições da competência midiática para o preparo dos indivíduos para o uso e avaliação de fontes de informação midiáticas?

Assim, a tese se baseou na seguinte pressuposição: a competência midiática, que possui origem e propósitos específicos (LEE; SO, 2014), não está devidamente incorporada à competência informacional. Porém, aquela contém elementos que podem contribuir significativamente para o preparo dos indivíduos para o uso, avaliação e leitura críticas, éticas e reflexivas das mídias como fontes de informação.

Entre as contribuições da presente pesquisa, está o exame de literatura, primeiramente, ao fornecer um caminho para se fazer uma avaliação mais crítica de conteúdos midiáticos, inclusive aqueles oriundos da internet, com conceitos mais atuais em *media literacy*. Isso foi feito após a identificação de algumas limitações durante a revisão de autores que trabalham com a avaliação de fontes de informação, em particular aquelas encontradas na internet. A autora, que é da área de comunicação, também identificou algumas inadequações tendo contato com leituras de autores da área de competência informacional quando abordam a mídia e os meios de comunicação em atividades educativas e no ambiente da biblioteca, o que também motivou a construção de uma fundamentação teórica que colocasse a área em diálogo com a *media literacy*. Foi ainda feito um levantamento de pesquisas que estudam a união das duas noções.

Além dessa contribuição quanto à discussão teórica e avaliação mais crítica de conteúdos da mídia, procurou-se analisar o que dizem os documentos de órgãos importantes da área de competência informacional, a respeito dos meios de comunicação e da mídia, e qual a posição destes a respeito do entrelaçamento entre a *media* e *information literacy*/ competência informacional e a competência midiática.

1.1 Justificativa

A articulação entre as áreas de *media* e *information literacy* atende a demandas de novas alfabetizações, inclusive advindas do ambiente digital de informação e comunicação. Para

Buckingham (2003, p.35) – “a alfabetização hoje é inevitável e necessariamente alfabetização multimidiática”.

Assim, a união das noções de *media* e *information literacy* nos remete a ampliar o conceito de alfabetização. Para a Unesco (2005)⁴, alfabetização ou literacia devem se desenvolver em contextos em mutação – “envolve uma atitude contínua de aprendizagem ao permitir que os indivíduos alcancem seus objetivos, desenvolvam conhecimento e potencial para participar ativamente na comunidade e na sociedade como um todo”. (UNESCO, 2005, p. 09). Para Mc Garry (1991) o momento é de se repensar na alfabetização como “multialfabetização”, o valor dela de acordo com novos desafios; propor uma alfabetização que esteja de acordo com o momento histórico e ansiedades contemporâneas. Para o autor, a alfabetização não é só necessária para o desenvolvimento individual, mas também coletivo.

Tudo nos leva a olhar para as multiliteracias, as alfabetizações múltiplas ou multilectoescrituras, que consideram que mudanças locais, mundiais, sociais, culturais e tecnológicas influenciaram os modos de ler, escrever, produzir informação, segundo Anstey e Bull (2007).

A necessidade de desenvolver uma alfabetização adequada a nosso cenário atual vem a atender necessidades de leitura que partem de contextos em que os textos, linguagens e as fontes de informação e entretenimento se multiplicam, assim como as mídias que veiculam esses conteúdos. Sabe-se que as diversas fontes midiáticas estão presentes e entrelaçadas a uma série de provedores externos, como bibliotecas, museus, outras organizações informacionais e também a cidadãos que produzem seus próprios conteúdos (WILSON et al, 2013).

Assim, a proposta de fortalecer a área de competência informacional trazendo contribuições da *media literacy* se justifica também pela centralidade das mídias como fonte de informação na vida das pessoas e a necessidade de preparo para um uso mais crítico deste tipo de fonte de informação, em particular das crianças e adolescentes, devido a sua vulnerabilidade, mas também os pais, professores e outros agentes educativos, inclusive o bibliotecário. Ou seja, é imprescindível desenvolver as competências informacional e midiática dos indivíduos, pois as fontes midiáticas são usadas cotidianamente tanto para assuntos do dia a dia (*everyday life*), quanto para fins de trabalho, lazer ou mesmo acadêmico. De acordo com dados da Pesquisa Brasileira de Mídia 2016⁵, A TV ainda é o meio de comunicação mais acessado pelos

⁴ Trecho do document “Aspects of literacy assessment: topics and issues from the UNESCO Expert Meeting”. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001401/140125eo.pdf>

⁵ Disponível em: <http://www.secom.gov.br/atuacao/pesquisa/lista-de-pesquisas-quantitativas-e-qualitativas-de-contratos-atuais/pesquisa-brasileira-de-midia-pbm-2016.pdf/view>.

entrevistados, sendo mencionada pela quase totalidade da amostra. Os brasileiros ainda assistem TV todos os dias da semana, sendo as emissoras da TV aberta as mais assistidas, como a Rede Globo. O jornal impresso, assim como as revistas, ainda são meios de comunicação bastantes lidos, apesar do progresso de acesso à internet: por volta de um em cada três respondentes afirma ler jornal. A internet ocupa a quarta posição de mídia mais acessada. A versão da pesquisa de 2015⁶ mostrou mais detalhes de acesso: entre os internautas, 92% estão conectados por meio de redes sociais, sendo as mais utilizadas o Facebook (83%), o Whatsapp (58%) e o Youtube (17%).

Percebe-se, contudo, que há, uma certa dificuldade em reconhecer a mídia e seus conteúdos como fonte de informação no campo de estudos da Ciência da Informação, o que é questionável especialmente diante da quantidade e diversidade de textos na internet, e este fato também justifica a importância deste trabalho. Ao abrir um dicionário, já se sabe que tipo de conteúdo será encontrado: os verbetes, unidades básicas de um dicionário para significação das palavras. Ao ler um jornal impresso, também reconhecemos certos gêneros de texto já consagrados: a notícia, o artigo, a coluna, a manchete, o editorial, o classificados. Mas, ao abrir o *browser* da internet, nos deparamos com uma infinidade de conteúdos e fontes de informação, inclusive novos textos elaborados por novos produtores, em formatos inéditos e às vezes pouco “familiares”, que fogem a qualquer tentativa de classificação da área. Surge também a dúvida se podemos classificar uma novela, um filme, um vídeo no YouTube, um *meme*, um post no Facebook como conteúdos que carregam “informação”. Se formos seguir o que diz Barreto (2010), para quem a informação diz respeito a todo conjunto de conteúdos simbolicamente significantes, podemos dizer que temos contato o tempo todo com informações, ao acordar e olharmos ao nosso redor, por exemplo. Um quadro contém informação – pode não ser uma informação de caráter científico, mas existe ali uma mensagem, um texto a ser decifrado, carregado de significados. Portanto, relacionar “informação” apenas o que tem objetivo acadêmico ou científico é bastante restritivo, pois informação é tudo que gera significado, produz mensagem. Muitas vezes recorremos a fontes de informação específicas para sanar uma dúvida, ou alguma necessidade não só informacional, mas de entretenimento e lazer, por exemplo. Sobretudo, também temos contato cotidiano, e de forma involuntária e espontânea com “fontes” de informação – ao caminhar e avistar um grafite ou uma pichação em um muro qualquer, por exemplo; ao dirigir e ao mesmo tempo ouvir rádio e escutarmos uma música, ao passar em frente a um chamativo outdoor, ao “navegar” no *feed* de notícias do Facebook em momentos de

⁶ Disponível em <http://www.secom.gov.br/atuacao/pesquisa/lista-de-pesquisas-quantitativas-e-qualitativas-de-contratos-atuais/pesquisa-brasileira-de-midia-pbm-2015.pdf>

distração, ao ler o rótulo da embalagem de um produto por pura curiosidade, ou ao ler uma revista sem um objetivo informacional traçado. Em muitas dessas situações acabamos, muitas vezes, encontrando informações de nosso interesse, e tendo contato com mensagens que nos influenciam, mesmo que inconscientemente.

É neste ponto que chegamos à discussão que nos interessa: o quanto este contato, por vezes, nem sempre intencional, com conteúdos presentes em diversas mídias, influenciam a vida das pessoas em diversos aspectos. Para autores tais como Perriault (2002), Belloni e Gomes (2008), Belloni et al. (2007), as mídias atuam em muitas esferas da vida social. Uma peça publicitária, um *meme* de grande repercussão, um vídeo com milhares de visualizações no Youtube, uma telenovela de sucesso, uma reportagem etc. desempenham funções efetivas de controle social (político, ideológico...), e ainda são capazes de gerar novos modos de perceber e construir a realidade, de aprender, de produzir e difundir conhecimentos e informações.

Se a mídia é tida como um canal de informação relevante para se obter conhecimento, tomar decisões e promover discussões (WILSON et al, 2013), fica reforçada a sua importância enquanto objeto de estudo para a área de Ciência da Informação e para a *information literacy*, ou competência informacional. As mídias digitais, por exemplo, difundem uma quantidade de textos e conteúdos jamais vista.

Apesar de dados mostrarem o potencial das mídias diversas como fonte de informação no cotidiano, percebe-se uma escassez de estudos da área de Ciência da Informação que abordam o tema se compararmos a outras temáticas. Prova disso é um levantamento realizado na base de dados Library and Information Science Abstracts (LISA)⁷, que demonstra que a partir dos anos 2000 o interesse sobre o tema vem crescendo, pois de 2000 a 2009 apareceram 78 registros e de 2010 até a julho de 2015 também 78 registros. A atualização do levantamento, realizada em janeiro de 2018 na mesma base de dados, revelou que foram publicados outros 19 documentos, sendo 15 artigos e os demais como “outros tipos de publicação”. Destes, 12 tratam dos dois temas simultaneamente. Porém, observa-se certa carência quando os estudos referem-se à avaliação crítica e uso de fontes de informação fora do âmbito acadêmico e científico.

Uma explicação para isso esteja ligada, talvez, ao fato de que exista a crença, especialmente no ambiente acadêmico, de que tais canais de informação não são dignos de estudo, já que a mídia, por vezes, se liga a conteúdos de entretenimento, tidos como banais por comunidades científicas. Portanto, a mídia e seus efeitos de entretenimento como objeto de

⁷ Busca realizada em 09/07/2015 utilizando os termos "media literacy" e "information literacy" no campo de assunto e restringindo por língua: português, inglês e espanhol, e tipo de documento: comunicações em eventos, artigos científicos.

estudo na Ciência da Informação “[...] presumivelmente por causa da condenação imediata de entretenimento como escapismo, têm recebido muito pouca atenção dos pesquisadores” (ZILLMAN; BRYANT, 1986, p. 321 apud CASE, 2007, p. 121, *tradução nossa*).

Para Case (2007), esnobismo intelectual pode ser em parte a culpa. “[...] o discurso erudito tende a empurrar o entretenimento para debaixo do tapete. No caso de pesquisas sobre busca de informações, qualquer conteúdo que seja potencialmente divertido muitas vezes tem sido definido como ‘fora de escopo’ ” (CASE, 2007, p. 121, *tradução nossa*). No entanto, a maior parte de buscas e consultas por informação dos mais diversos assuntos, passa, constantemente, pelas fontes não-formais de informação.

Para Lévy (1999), há muito mais esnobismo quando se trata de considerar as novas mídias dignas de estudo e também como fontes de informação. Isso porque pensar em conteúdos gerados pelas novas mídias nos remete a lembrar do chamado “excesso de informação”, ou “lixo informacional”. Se por um lado há desprezo quanto ao que é novo, por outro parece haver uma concordância natural, geralmente, de que todas as fontes de informação na biblioteca são “originais” e confiáveis, e não necessitam de uma leitura crítica. Conforme indaga Lévy (1999), a tendência a condenar os novos meios de comunicação interativos e transversais “[...] não ecoa um bom e velho desejo de ordem e de autoridade? Não se diaboliza o virtual para conservar inalterada uma realidade fortemente instituída, legitimada pelo melhor “bom senso” estatal e midiático?” (p.230)

Assim, diante a escassez de estudos que abordem estas questões, ressalta-se mais uma vez a importância desta pesquisa que contribui para a área na medida em que sistematiza os fundamentos/diretrizes para uma leitura crítica de conteúdos e fontes de informação midiáticas. Na área de competência informacional, identificamos elementos para se trabalhar com essas demandas, mas também deficiências que poderiam ser supridas por outra área, que na verdade pode ser considerada uma área “prima”: o letramento midiático, chamado também de competência midiática ou *media literacy*.

Esta pesquisa de doutorado representa um novo passo aos estudos da autora que, desde a graduação, pesquisa a relação entre educação, meios de comunicação e novas tecnologias, investigando metodologias para que os professores possam trabalhar com a mídia e os meios de comunicação em sala de aula, a chamada *media literacy*, ou mídia-educação. Uma dessas pesquisas recebeu apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp). Esta pesquisa, realizada entre os anos de 2007 e 2008, com extensão na monografia em 2009, explorou iniciativas na formação continuada de docentes de escolas públicas em Bauru (SP), trabalhando pedagogicamente com questões relacionadas à linguagem do cinema, da indústria

cultural e da publicidade. Este estudo foi apenas um dos trabalhos desenvolvidos dentro do grupo de pesquisa “Mídia, Democracia e Educação”, da Universidade Sagrado Coração (USC), de Bauru-SP. Essas atividades resultaram na publicação do livro didático digital “Mídias na Educação”, publicado pelos coordenadores do grupo, com publicação das principais atividades e projetos realizados (SIQUEIRA et al, 2009).

No mestrado, cursado no programa de Televisão Digital (atual Mídias e Tecnologias), da Universidade Estadual Paulista (Unesp), campus de Bauru, foi produzido um protótipo de um programa simulando recursos da televisão digital. O conteúdo abordou um curso didático de mídia-educação a distância direcionado à formação de docentes da educação básica. Agora, soma-se a esses estudos a competência informacional.

Durante o doutorado, a pesquisa foi financiada pela Capes e foi contemplada com a realização de um estágio *sandwich*, de seis meses, na Universidad Politecnica de Valencia (UPV), na Espanha, para aprofundamento teórico. O período foi financiado pelo programa Euroinka - Erasmus, provido pela União Europeia, em parceria com a Unesp. O projeto se desenvolveu no contexto europeu em que há o comprometimento com o desenvolvimento das diversos letramentos, em especial a midiática no ambiente digital. Um destes “marcos” se refere ao Conselho da União Europeia, nas “Conclusões do Conselho de 22 de Maio de 2008 sobre uma Abordagem Europeia da Literacia Mediática no Ambiente Digital”⁸. Há ainda, dentre outros documentos, a Resolução do Parlamento Europeu de 16 de Dezembro de 2008 sobre Literacia Mediática no Mundo Digital⁹. Assim, o objeto da investigação tem respaldo de documentos da União Europeia que se preocupam em promover a literacia midiática, essencialmente em ambientes digitais.

Também foi feito um estágio na Universidad de Huelva (Espanha), no programa de pós-graduação em Comunicação, cuja uma das linhas de pesquisa é *media literacy*. O estágio possibilitou a aluna ter contato com pesquisas, projetos e autores mais atuais da área.

1.2 Objetivos

Objetivo geral:

⁸ Documento eletrônico disponível em http://europa.eu/rapid/press-release_PRES-08-120_pt.htm

⁹ Documento eletrônico disponível na página do Parlamento Europeu:

<http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//TEXT+TA+P6-TA-2008-0598+0+DOC+XML+V0//PT>

Contribuir para o fortalecimento da fundamentação teórica da competência informacional, identificando as principais contribuições da competência midiática, em particular sobre avaliação das fontes de informação disseminadas na internet.

Objetivos específicos:

- a) Verificar como a área Ciência da Informação tem tratado a articulação das competências informacional e midiática através do exame da literatura científica e pesquisas;
- b) Identificar lacunas na literatura de competência informacional quanto ao desenvolvimento de habilidades críticas de leitura e avaliação de conteúdos midiáticos;
- c) Identificar como entidades científicas e profissionais significativas da área de Ciência da Informação tem abordado a *media literacy* e a articulação das competências informacional e midiática;
- d) Sistematizar as contribuições da competência midiática para caracterização e avaliação crítica das mídias e seus conteúdos enquanto fonte de informação.

1.3 Métodos e procedimentos

Esta pesquisa segue a abordagem da pesquisa qualitativa, que se preocupa “em analisar e interpretar aspectos mais profundos, descrevendo a complexidade do comportamento humano. Fornece análise mais detalhada sobre as investigações, hábitos, atitudes, tendências de comportamento etc”. (MARCONI; LAKATOS, 2007, p. 269). De forma geral, a investigação vai se delinear em dois momentos metodológicos distintos: a coleta de dados, através da literatura e documentos de entidades da área, e a etapa de análise e interpretação destes dados coletados, formando assim o *corpus* da pesquisa.

O estudo tem também como procedimento mais relevante a técnica de pesquisa bibliográfica, baseada em Salvador (1973). A pesquisa bibliográfica se desenvolve através de etapas: parte da escolha de um assunto, faz-se a formulação de problemas, prevê um projeto de atividades e um plano provisório de assuntos. Finalmente, investigam-se as soluções. A etapa de coleta e análise dos documentos selecionados é uma das fases decisivas para a qualidade do trabalho.

De posse do material bibliográfico julgado suficiente, passa-se à investigação das soluções. Tendo em mãos a lista de referências, segundo Salvador (1973), é o momento de examinar com profundidade os dados, informações ou afirmações dos documentos. A análise do

material se dá através de vários processos de leitura e da arte de tomar apontamentos, conforme o autor.

Em se tratando de encontrar respostas de problemas, fazemos a leitura informativa, que visa, entre os objetivos, relacionar o que se lê com os problemas de pesquisa e as soluções que procura, e analisar os fundamentos contidos nas afirmações dos autores, através da leitura explicativa.

Na etapa de leitura explicativa, é a “hora” em que o pesquisador não vai aceitar passivamente as soluções propostas pelas leituras feitas. Assim,

[...] dupla é, pois, a tarefa do pesquisador: descobrir as afirmações fundamentais dos cientistas e verificar a sua validade, exigindo justificação. Ora, justificar uma proposição equivale a formular um argumento demonstrativo, cuja conclusão é, precisamente, a proposição de que se busca fundamentação (SALVADOR, 1973, p. 124)

Visando atender aos objetivos da tese, a pesquisa bibliográfica foi utilizada, portanto, para analisar a literatura da área de Ciência da Informação no tocante às mídias - foram utilizadas referências e autores que trabalham com a questão das mídias em atividades escolares e nas bibliotecas, além de leituras que abordam os parâmetros de avaliação de conteúdos na internet. Foram feitas inferências nas afirmações dos autores através da leitura explicativa (SALVADOR, 1973). Para investigar o objetivo de articulação das duas áreas, *media e information literacy*, recorreremos a pesquisas recentes, através da busca e levantamento de artigos, teses, dissertações com as palavras-chaves “media e information literacy” ou então “competência informacional e competência midiática” “articulação entre media e information literacy”, em português e inglês, em sites de bases de dados como o Portal de Periódicos Capes, Google Acadêmico, Scopus, SciELO e através da plataforma de busca da Unesp VPN (Virtual Private Network), que permite acesso a periódicos e *ebooks* restritos. Também foram feitas buscas de pesquisas nos anais dos últimos três anos do Enancib (Encontro Nacional de pesquisa em Ciência da Informação) e da European Conference on Information Literacy (ECIL).

Em um segundo momento da pesquisa, foi feita a análise de documentos mais recentes da área de competência informacional, que foram levantados mediante busca nos sites oficiais das entidades – ALA, ACRL, IFLA, e também por indicação da orientadora. Os dados obtidos por meio do exame desses documentos foram examinados através do método de análise de conteúdo, a saber:

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das

mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 2010, p. 44).

Na análise dos resultados, foram estabelecidas algumas categorias à priori, entre elas:

- “Conceituação dos documentos e referências sobre mídia ou fontes midiáticas”;
- “Referências que os documentos fazem sobre *media literacy*”;
- “Recomendações sobre avaliação de fontes midiáticas” e
- “União entre *media e information literacy*”.

Para esquematizar melhor estas etapas, apresentamos os seguintes procedimentos adotados no decorrer da tese:

1. **Construção do referencial teórico e revisão da literatura:** Considerando o caráter exploratório, a primeira a etapa da pesquisa se baseou em levantamento bibliográfico, recorrendo a exemplos que "estimulem a compreensão" do tema estudado. O levantamento bibliográfico foi feito na biblioteca da Unesp do campus de Marília e também por indicação de bibliografia da orientadora, além de conteúdos consultados durante o doutorado sanduíche e as aulas de doutorado. Sendo pesquisadora na área de *media literacy*, a autora também já tinha uma prévia de referencial da área de *media literacy*. Para buscar pesquisas recentes sobre a articulação dos dois campos, foram consultadas bases de dados nacionais e internacionais, tais como Portal de Periódicos Capes, Google Acadêmico, Scopus, SciELO e através da plataforma de busca da Unesp VPN (Virtual Private Network), que permite acesso a periódicos e *ebooks* restritos; anais dos últimos três anos do Enancib (Encontro Nacional de pesquisa em Ciência da Informação) e da European Conference on Information Literacy (ECIL), que abordavam a temática da competência midiática e informacional. Além disso, foi feito um levantamento de iniciativas mais concretas que tinham como objetivo a articulação de competências informacional e midiática, como o desenvolvimento de um currículo por parte da Unesco. Esse levantamento foi dividido em capítulos teóricos de 1 a 5.

2. **Análise documental:** análise dos padrões e recomendações de entidades científicas e profissionais nacionais e internacionais da área de Ciência da Informação, tais como ALA, ACRL, IFLA, entre outras. Essas entidades foram escolhidas devido a seu forte poder de representação na área, e também por serem responsáveis na elaboração de diretrizes para o desenvolvimento da competência informacional. Nesta etapa utilizou-se do método de análise de conteúdo proposto por Bardin (2010), detalhado mais adiante no capítulo 6, em que apresentamos toda a análise e inferências das categorias, assim como os documentos que foram selecionados para averiguação; aqui se recorre à pesquisa de natureza exploratória e descritiva.

3. **Análise geral dos resultados e redação final da tese:** Esta se caracteriza como etapa explicativa, ao tentar responder às perguntas antes colocadas, assim como retomada dos pontos centrais discutidos na tese e visão pessoal da autora. O capítulo 7 trata dessas considerações.

1.4 Estrutura do trabalho

Na introdução, que também é o capítulo 1 da tese, além dos objetivos, são apresentados, os procedimentos de revisão da literatura e para análise dos resultados.

A fundamentação teórica se divide em cinco partes . O capítulo 2 trata das características do ambiente da internet e da informação, comunicação e cultura, do contexto de novos produtores de informação, os novos conteúdos, suas características e ainda a necessidade de desenvolver multiliteracias para lidar com novos textos e fontes de informação que surgem e convergem neste cenário. O objetivo é abordar não somente de fontes tradicionais de informação cotidianas, como a televisão, mas também os conteúdos que surgem na internet, tais como memes, entre outros.

O capítulo 3 vai explorar conceitos da *information literacy*, partindo de uma análise histórica, trazendo também abordagens críticas da área. Dentro deste capítulo, aborda-se ainda a questão da avaliação de conteúdos como competência informacional crucial para o novo século, diante do contexto explorado pela tese, que faz referências aos novos conteúdos e produtores de informação.

No capítulo 4, o trabalho traz a contribuição teórica da área de estudo denominada *media literacy*. O intuito é fazer um breve histórico e revisão conceitual, até apresentar as contribuições da área para a avaliação crítica de fontes de informação. O capítulo 5, finalmente, apresenta pesquisas e documentos que visam unir as duas noções.

Posteriormente, se apresenta o capítulo 6, do percurso da pesquisa de análise de documentos, logo após as considerações finais, em que são revisados e analisados, de maneira geral, os resultados obtidos.

Após esta explanação, partimos para a apresentação do aporte teórico da tese.

2 NOVA CULTURA, NOVOS PRODUTORES E FONTES DE INFORMAÇÃO NA INTERNET

Neste capítulo, abordam-se as mudanças no cenário das tecnologias, que se prioriza uma tecnologia e pensamento em rede; apresentamos a passagem de um modelo de comunicação de massa para um modelo de comunicação via rede, e as reconfigurações em torno disso. Discutimos os conceitos de cibercultura, ciberespaço, assim como o perfil de leitores e produtores de informação com a web 2.0 e a liberação do polo de emissão, a descentralização da comunicação e produção de conteúdo. Para abordar esses novos conteúdos agora produzidos por cidadãos comuns que têm se tornado fonte de informação, fazemos um tópico sobre a evolução do conceito de texto, para entender a diversidade de textos e mensagens que hoje existem e circulam pela internet, principalmente, assim como o novo cenário de alfabetização e habilidades que essa diversidade de linguagens, textos e mensagens exige. Por fim, apresenta-se as características de diversas fontes de informação do cotidiano, desde notícias, canais de blogueiros, memes etc.

2.1 Cenário de transformações, tensões e tentativas de adaptações: o pensamento em rede

Em “Tempos Modernos”, o cineasta Charles Chaplin tenta sobreviver em meio à chegada da Revolução Industrial. O mundo moderno, que então se estabelecia, mostra, no filme, a máquina tomando o lugar central na sociedade, e os problemas de adaptação que surgem a partir disso. Tudo é retratado de forma muito bem humorada, é claro. Mas a mensagem de “Tempos Modernos”, apesar de ter sido pensada na década de 1930, nunca foi tão atual. Porque, mais uma vez, e graças à dinamicidade da tecnologia, do conhecimento e da própria humanidade, passamos por mais um momento de transição, não somente marcado pelas novas tecnologias da informação e comunicação, mas pela mudança de modelos de sociedade – sendo que uma coisa está intrinsecamente relacionada a outra.

Atualmente vivemos na chamada “sociedade em rede”, ou então “sociedade da informação”, “sociedade global”, “sociedade do conhecimento” entre tantas outras expressões usadas na tentativa de elucidar a era em que vivemos, ou o modelo de sociedade que está em vigência. E se faz necessário deixar claro que a sociedade em rede não é o futuro; não se trata do próximo estágio do progresso humano. É a nossa atual sociedade, sob diferentes óticas, culturas e países. A base para a economia, para as relações sociais, para a comunicação, para o acesso e a produção da informação, para a política e a educação passa a ser estruturada e pensada em rede, potencializada pelas tecnologias de comunicação e informação, que estão subordinadas à

microeletrônica e às redes digitais de computadores; estão em constante mudança e que seguem uma dinâmica:

[...] É um sistema de nós interligados. E os nós são, em linguagem formal, os pontos onde a curva se intersecta a si própria. As redes são estruturas abertas que evoluem acrescentando ou removendo nós de acordo com as mudanças necessárias dos programas que conseguem atingir os objetivos de performance para a rede. Estes programas são decididos socialmente fora da rede, mas a partir do momento em que são inscritos na lógica da rede, a rede vai seguir eficientemente essas instruções, acrescentando, apagando e reconfigurando, até que um novo programa substitua ou modifique os códigos que comandam esse sistema operativo. (CASTELLS, 2005, p. 20)

Em meio à discussão da sociedade em rede e do funcionamento e papel das tecnologias de nossa era, cabe aprofundar o debate sobre o que se considera “tecnologia”, esse termo tão difundido e presente nas discussões acadêmicas, e que aqui ocupa um papel importante. Tecnologias não são só máquinas, equipamentos ou aparelhos. Para Kenski (2007), tudo o que engloba o que o cérebro humano conseguiu “inventar” diz respeito à tecnologia. Medicamentos, próteses, óculos e até a linguagem podem ser consideradas tecnologias.

Mas o que se enquadra como “nova tecnologia”, já que convivemos em meio a várias delas? Sabe-se que o conceito de novas tecnologias é variável e está ligado ao contexto. Em muitos casos, liga-se ao conceito de inovação e se confunde com a rapidez da expansão tecnológica. Novas e velhas tecnologias dialogam, se reinventam e assim fica difícil estabelecer o que devemos considerar “novas”. Mas Kenski (2007) esclarece que:

O critério para a identificação de novas tecnologias pode ser visto pela sua natureza técnica e pelas estratégias de apropriação e de uso. Nesse sentido, segundo Busato (1999, p. 135), o rádio, "mais ouvido hoje nos walkmans ou nos carros do que em casa", é uma tecnologia rejuvenescida, mas não tão nova. Ao se falar em novas tecnologias, na atualidade, estamos nos referindo, principalmente, aos processos e produtos relacionados com os conhecimentos provenientes da eletrônica, da microeletrônica e das telecomunicações. Essas tecnologias caracterizam-se por serem evolutivas, ou seja, estão em permanente transformação. Caracterizam-se também por terem uma base imaterial, ou seja, não são tecnologias materializadas em máquinas e equipamentos. Seu principal espaço de ação é virtual e sua principal matéria-prima é a informação (KENSKI, 2007, p. 25).

Assim, surge o termo novas tecnologias da informação e comunicação (NTICs), para fazer referência a esses novos processos: “[...]o adjetivo ‘novas’ vai sendo esquecido e todas são chamadas de TICs, independentemente de suas características. Cada uma, no entanto, tem suas

especificidades”, ressalta Kenski (2007, p. 28). Como NTICs podemos ainda incluir a televisão, com maior atenção para as redes digitais e a internet. Outros autores, como Camas et al (2013), ao discorrer das tecnologias no ensino, usam o termo tecnologias digitais da informação e da comunicação (TDIC), termo mais recente que emprega-se nesta pesquisa, e refere-se a todas tecnologias do ambiente e cultura digitais.

Em meio aos usos e apropriações das TDIC, surgem tensões e conflitos, reforçados por uma remodelagem dinâmica da rede e nova forma de organização social. Neste contexto, as nações e suas respectivas sociedades se põem a enfrentar mudanças radicais para se incluir na então sociedade pré-moldada pela revolução tecnológica. Pensamos que toda mudança de paradigma de sociedade sugere conflitos, enfrentamento, certas rupturas com modelos antigos de produção e transições. O advento de uma rede que interliga máquinas e usuários no mundo todo é, sem dúvida, um dos maiores avanços da história, mas a velocidade e seu dinamismo com os quais este sistema evolui também geram os excluídos digitais, ou então os “analfabetos digitais”.

Em meio a isso, pode surgir o discurso de que a tecnologia adotaria o papel de vilã, já que nem para todos ela é benéfica ou produz riquezas e conhecimento. Isso nos leva ao seguinte questionamento: é a tecnologia que determina a sociedade ou o contrário – há um determinismo tecnológico ou social? Segundo a lei de Kranzberg (1986, p. 544), “a tecnologia não é nem boa, nem ruim, e também não é neutra”. De acordo com Castells (2005):

[...] A sociedade é que dá forma à tecnologia de acordo com as necessidades, valores e interesses das pessoas que utilizam as tecnologias. Além disso, as tecnologias de comunicação e informação são particularmente sensíveis aos efeitos dos usos sociais da própria tecnologia. A história da Internet fornece-nos amplas evidências de que os utilizadores, particularmente os primeiros milhares, foram, em grande medida, os produtores dessa tecnologia. (CASTELLS, 2005, p. 17)

Este ponto nos induz a pensar que se é a sociedade que molda as tecnologias, é necessário que os indivíduos, nos diversos cantos do mundo, se tornem usuários críticos e com habilidades importantes para a apropriação dessas tecnologias; que possam se tornar protagonistas e não apenas consumidores; produtores de informação e não apenas receptores. Que possam usufruir deste novo cenário para termos de trabalho, vida pessoal etc. De fato, a tecnologia pode fazer papel de vilã, se for utilizada para isso. Em muitas situações, ela pode ser usada para reforçar desigualdades e exercer a autoridade. Portanto, defendemos o empoderamento das diversas sociedades das TDIC, a inclusão de cada indivíduo como sujeito social deste novo contexto, pois “[...] a tecnologia é a sociedade e a sociedade não pode ser entendida ou representada sem suas ferramentas tecnológicas” (CASTELLS, 1999, p.25).

Ao encontro disso, Terceiro e Matias (2001) tecem comentários sobre a “era do digitalismo”. Para os autores, os novos moldes sociais, econômicos e culturais gerados pelo digitalismo podem favorecer ou desfavorecer diversas ocasiões. Assim, nos esbarramos com posições negativas e otimistas em torno das TDIC e da nova era em que vivemos. Jornalistas, políticos, líderes econômicos e outros atores sociais e formadores de opinião podem abraçar uma visão “apocalíptica” ou “integrada”. Em seu livro “Apocalípticos e Integrados”, Umberto Eco (1979), na época focado em falar da chegada da comunicação de massa, usa estes termos para se referenciar aos “integrados” (funcionalistas) por passividade diante das questões relativas à cultura de massa e, os “apocalípticos” por seu pessimismo diante da sociedade de massa e por negar a cultura massiva sem realmente analisá-la. Para Eco (1979), ambos (integrados e apocalípticos) utilizam “conceitos-fetichê” (massa, indústria cultural) para tratar de maneira genérica um fenômeno complexo, que é a cultura de massa.

Green e Hanson (2007) também fazem menção a esta polaridade, apontando aqueles que têm uma fé cega (para quem a simples presença das tecnologias já é algo revolucionário e positivo) e aqueles adeptos ao pânico moral (para quem a cultura trazida pelas TDIC é uma degeneração que deve ser combatida).

Da mesma maneira, há os que se referem à sociedade de informação ou sociedade em rede, em termos de futurologia, como se essa sociedade estivesse ainda no futuro, e como se as TDIC representassem forças independentes, que devem ser anunciadas e adoradas. Para estes, “o paraíso da tecnologia” leva à plena realização do ser humano, “[...] na versão em espelho da mesma mitologia, desta vez propagada por consultores e futurologistas, muitas vezes em representação de um dado papel para empresas de tecnologia” (CASTELLS, 2005, p.20). Esta posição pode ser perigosa, porque pode fazer acreditar que basta introduzir as TDIC no ambiente de trabalho, nas escolas, bibliotecas, empresas, sem a devida formação e apropriação crítica.

Do lado oposto, há a posição extremista, resistente, adepta ao “pânico moral”, e tal posição é facilmente encontrada no dia a dia. Esta posição está presente no cidadão comum até a esfera pública, que faz a crítica “[...] sem na verdade conhecerem muito sobre os processos acerca dos quais elaboram discursos” (CASTELLS, 2005, p.19). É comum esbarrar-se em frases do tipo “as novas tecnologias destroem empregos”; “a internet isola as pessoas e acaba com os relacionamentos humanos”, “há excesso de informação na rede, como se tudo fosse ‘lixo informacional’”, ou então que “a tecnologia é controlada pelos militares”; “as crianças são cada vez mais ignorantes porque têm cada vez mais acesso, e mais cedo, com celulares e computadores ao invés de lerem livros”; e que a internet é um lugar ruim, sendo que “até os movimentos terroristas usam a Internet”.

Ligadas a essas visões, a tecnologia é também alvo de representações na mídia, que nos influenciam e, muitas vezes, deixam aflorar um sentimento de medo. Nos filmes de ficção científica, por exemplo, são frequentemente exploradas figuras como robôs, equipamentos sofisticados, que são manuseados por civilizações tecnológicas, futuristas, dotadas de um alto grau de inteligência, muito superior ao "homem comum". Ou, então, os filmes mostram criaturas, super-heróis ou vilões, que são resultado do trabalho de cientistas "inescrupulosos" que buscam dominar o mundo e a raça humana, através de seus conhecimentos tecnológicos (KENSKI, 2007).

Apesar disso, já incorporamos algumas tecnologias na nossa vida cotidiana e nem nos damos conta. Em nossas atividades cotidianas, tais como dormir, comer, ler, nos deslocar, usamos diversas tecnologias já absorvidas em nossos hábitos, transmitidas de geração para geração. Tanto que, às vezes, nem consideramos mais como tecnologia. Isso reforça o que foi dito por Oclum (1970): à medida que se tornam familiares, as tecnologias tornam-se invisíveis.

Um dos discursos que podemos classificar como extremista e negativo, e que aqui nos interessa, é sobre o chamado "excesso informacional", que é muitas vezes tratado de forma muito simples, e na verdade é uma questão complexa que envolve outros aspectos, muito deles, positivos, e parte de uma nova cultura.

É da própria natureza dos elementos estruturais da sociedade da informação, sobretudo pelo avanço extraordinário da convergência tecnológica entre informática, comunicações e eletrônica, a incontabilidade da produção e circulação de conhecimento. O desenvolvimento tecnológico equilibra a equação social, inventando dispositivos de relativo controle de consumo, pelo menos enquanto se necessita de máquinas lógicas para acessar o conhecimento circulante. Mais importante que isto, contudo, é o fato incontestável de a incontabilidade da produção e circulação do conhecimento ser parte constitutiva, estruturante, mesmo, da cultura contemporânea. Ela, por meio das tecnologias de informação e comunicações, realiza e radicaliza o sonho humano libertário. (MIRANDA, 2000, p. 80)

Dado este contexto, é importante salientar que é preciso assumir uma postura equilibrada. Entre "apocalípticos" e "integrados", o ideal é o "meio-termo". Essa postura tem que refletir no modo como são desenvolvidas e implementadas políticas públicas de inclusão digital, e também nas ações de formação para a apropriação das TDIC. Entre esses dois extremos encontra-se uma série de posturas mais equilibradas, que, conforme Buckingham (2003) preocupa-se não em promover nem em "inocular", mas sim em preparar as pessoas para usar as tecnologias com mais proveito, tanto como consumidoras, quanto como cidadãos críticos e reflexivos.

Cientes da importância de formar um olhar mais neutro e crítico diante as transformações tecnológicas, chegaremos ao debate sobre as velhas e novas mídias, que nos conduzem a discutir novas formas de participação digital, fontes de informação, produções em rede etc.

2.2 Velhas e novas mídias: mudanças e tensões

Os avanços na tecnologia digital, o novo cenário de cultura da informação e comunicação provocam transformações sensíveis em várias áreas, assim como tensões e necessidades de uma reformulação quanto ao conceito de alfabetização, e a noção do que significa, hoje, ser alfabetizado. Há mudanças na percepção do terreno da comunicação midiática, com implicações no cenário educativo: a comunicação de massa, as mídias analógicas, passam por um processo de convergência com as mídias digitais; a informação centralizada dá lugar à comunicação por redes; os usuários, antes meros receptores de informação, têm agora oportunidade de se favorecerem da interatividade; a produção centralizada e profissional da informação passa a dividir lugar e atenção com a produção descentralizada e “amadora”; as linguagens ou códigos distintos de cada suporte agora se fundem em linguagens multimidiáticas; a circulação da informação assume proporções gigantescas e globais, com base nas mais diversas fontes. Três elementos passam a ser considerados: a abundância, a convergência, e a interatividade (SIQUEIRA, 2007).

Aqui nos interessa falar das transformações ocorridas no ciberespaço, em relação à circulação, uso da informação, formas de produção de conteúdo e comunicação, no contexto de cibercultura.

Utilizamos Lévy (1999), que define ciberespaço e cibercultura como:

O ciberespaço é o novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores. O termo especifica não apenas a infraestrutura material da comunicação digital, mas também o universo oceânico de informações que ela abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo. Quanto ao neologismo "cibercultura", especifica aqui o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço. (LEVY, 1999, p. 14)

Lévy (1999) ainda lista mais características do ciberespaço: espaço de comunicação aberto, com um conjunto dos sistemas de comunicação eletrônicos que transmitem informações provenientes de fontes digitais ou destinadas à digitalização. A codificação digital “condiciona o caráter plástico, fluido, calculável com precisão e tratável em tempo real, hipertextual, interativo e, resumindo, virtual da informação que é, parece-me, a marca distintiva do ciberespaço” (p.84).

Esse novo meio é predisposto a colocar em sinergia e inter-relacionar todos os dispositivos de criação de informação, de gravação, de comunicação e de simulação.

Aprofundando o conceito de cibercultura - que está inteiramente ligada e dependente ao ciberespaço – ainda em Lévy (1999), que diz que a cibercultura expressa o desejo de construção de um laço social. Este laço, no entanto, para ser formado, depende de interesses comuns, visa ao compartilhamento do saber, à aprendizagem cooperativa e processos abertos de colaboração.

Cerveró (2007) menciona a cibercultura a partir da reformulação do conceito de cultura. Apesar da inevitável presença das novas tecnologias, ainda persiste a ideia de que cultura está relacionada principalmente à escrita, que nos remete à cultura clássica e humanista; do outro lado temos as manifestações da cultura mass-mediática como iniciadora de novos modelos culturais. A ruptura de nexos racionais, da desconexão entre temas, conteúdos e tipos de linguagem das mensagens dos meios de comunicação de massa provoca a gênese, portanto, de um novo marco de uma sociodinâmica cultural, definida por Moles (1985 *apud* CERVERÓ, 2007) como “mosaico”. Entende-se a cultura mosaico como uma consequência cognoscitiva da ruptura da lógica significativa e intelectual da cultura racional humanista.

A ação poderosa dos meios de comunicação de massa é capaz de associar as mensagens a valores prefixados, que produz a divisão da capacidade de compreensão e o interesse do receptor e, uma vez fragmentadas essas mensagens, convertidas em átomos culturais, são integrados à memória do indivíduo em diferentes níveis segundo a motivação e degradações distintas segundo a seleção. A cultura, encarregada de apresentar ao indivíduo um modelo sobre a ordenação de seu conhecimento, não possui mais que uma função aleatória na cultura mosaico, tendo tornado-se uma justaposição de fragmentos. (CERVERÓ, 2007, p. 48, *tradução nossa*)

Esta fragmentação é um dos pontos de partida para o surgimento de um conjunto de constatações nas quais se expressa uma nova manifestação cultural: a cibercultura, na visão de Cerveró (2007). Assim, a internet pode ser analisada a partir de dois pontos de vista, por um lado como um espaço em que se gesta uma cultura (HINE, 2000) e por outro como artefato produzido pela cultura (WOOLGAR, 1996).

A cibercultura é um termo que tem sido amplamente utilizado na teorização sobre a aparição de novas formas culturais vinculadas ao uso da internet. Não é só a cultura dos computadores – precisamos acrescentar a isso que a cibercultura surge como consequência da interação entre ciberespaço e cultura – sendo esta uma malha extensa de significados que permite interpretar a experiência e orientar a ação (GEERTZ, 2000). Ciberespaço é o conceito metafórico que usamos cotidianamente para nos referirmos ao espaço da internet. Entendemos a

cibercultura não como distinta da cultura, mas como uma tendência desta, com uma força cada vez maior (CERVERÓ, 2007).

Mas a cibercultura é também um campo de investigação que trata as formas de significar e de atuar/interagir que são geradas no ciberespaço, formas que são diferentes das que existiam antes de sua chegada. É um conceito no qual se ressalta a relação com o ciberespaço. Esta afirmação não pretende dizer que seja essa relação que a determina, mas que situamos a cibercultura sob um prisma tecnológico, tendo em conta que estamos determinados por uma crescente dependência desta tecnologia. Pode-se dizer que a cibercultura transborda os limites do ciberespaço imaginário do computador. Com a cibercultura nos remetemos a uma dupla existência humana, a simbólica e a física, fora e dentro do ciberespaço (CERVERÓ, 2007).

Para o estudioso Lévy (1999), a cibercultura estimula uma renovação radical do pensamento político e social e provoca uma verdadeira metamorfose da noção de cultura “[...] a cibercultura [...] mantém a universalidade ao mesmo tempo em que dissolve a totalidade” (LEVY, 1999, p. 249).

Lemos (2004, 2005, 2009, 2010 e 2015) nos auxilia, através de três leis, a entender as principais mudanças na maneira de se comunicar, acessar e produzir informação no ciberespaço e atual cibercultura: a lei da liberação do polo de emissão, da reconfiguração sociocultural e de conexão em rede.

Mas antes de falar das três leis, que sintetizam muito bem os conjuntos das principais transformações deste cenário, é importante falar de como os modelos de sociedade também estão intrinsecamente ligados aos tipos de mídias e mudanças de modelos de comunicação.

Para McLuhan (1971), a introdução de uma nova tecnologia de comunicação induz a mudanças nos padrões socioculturais. Essas transformações se tornam de extrema importância para nossa experiência de mundo e influenciam na maneira de ver e interpretar a realidade.

Bauer (2012) aponta que as diferentes mídias são caminhos para se compreender a sociedade, e requerem formas de compreensão. O autor nos coloca em contato com dois tipos de sociedade ligados a dois tipos de modelos de mídia. O primeiro modelo preza pelos “meios de comunicação de massa” e pela “comunicação mediada de massa”, voltada para uma sociedade de massa, industrial. Como exemplo, o jornalismo tradicional é citado, mas poderíamos exemplificar também uma editora aos moldes tradicionais. Do outro lado, a comunicação interpessoal de massa, somada a uma sociedade pós-industrial, gera tensões na transição entre modelos. Conforme nos mostra o quadro 1:

Quadro 1 – Modelos de sociedade e tipos de mídia

Sociedade Industrial-Hierárquica= Comunicação de Massa	Além da Sociedade Industrial = Comunicação Interpessoal de massa
Jornalismo: Sistema organizacional para a distribuição da informação e notícias, moldando a opinião pública.	Mídia Social: organismo em rede para o compartilhamento de informações, notícias e significados diversos.
Mídia como prática industrial (revela uma cultura comprometida com e cúmplice dos mecanismos adaptativos e instrumentais gerados no bojo do desenvolvimento da sociedade industrial)	Mídia como rede (revela estrutura social composta por pessoas e/ou organizações, conectadas por um ou vários tipos de relações que partilham valores e objetivos comuns a fim de possibilitar a construção de comunidade e de conhecimento)
Profissionalismo/formalidades e planejamento prévio	Modo informal, ubíquo e instantâneo de se conectar e se manter conectado
Atua sobre audiência dependente (modelo produtor-consumidor)	Obsolescência do modelo produtor-consumidor
Responsabilidade pelo entendimento mútuo: uso social da mídia	Divisão de responsabilidade do entendimento mútuo e dos resultados
Qualidade no contexto de produção e competência no contexto do consumo	Distribuição social da comunicação em termos de direitos, deveres e responsabilidades.

Fonte: Adaptado de Bauer (2012)

Sabe-se que, de maneira geral, até, aproximadamente, 3.500 anos atrás, a comunicação predominante entre os seres humanos foi a interpessoal, quando os sumérios inventaram a escrita, que possibilitou a comunicação à distância e através do tempo, algo que passou a incidir de maneira decisiva nos próximos “capítulos” do desenvolvimento da humanidade. Outro importante salto seguinte seria no ano de 1.450, em que Gutenberg lança a prensa, dispositivo que permitia reproduzir conteúdos de forma massiva - estes, até então, restritos à cópia manuscrita. A disseminação de impressos em larga escala impulsiona e se associa com o desenvolvimento científico, ao mesmo tempo em que se vivencia a queda do absolutismo político e religioso, pois, com o acesso e popularização ao conhecimento e informação, ampliou-se a audiência e impulsionou-se a mobilização dos “reformadores sociais”.

Entre 1801 a 1900, uma série de invenções - como o telégrafo, o rádio, o telefone, a fotografia e o cinema - marca a sociedade. No século 20, surge a televisão, a conexão por

satélite, a internet, a fibra ótica e as redes sem fio, e a comunicação de massa passa a ser a “estrela” do momento.

Sobre essa série de invenções, Santaella (2007) diz que o surgimento de um novo meio de comunicação não substitui meios anteriores. No entanto, uma nova invenção, um novo meio de comunicação, ocasiona “uma refuncionalização no papel cultural que era desempenhado pelos meios precedentes” (SANTAELLA, 2007, p. 288).

Com todas essas evoluções, da sociedade industrial-hierárquica da comunicação de massa (que englobaria a era “de ouro” da televisão, da rádio) passamos para um cenário de sociedade pós-industrial, somada à comunicação interpessoal de massa. Antes, na Sociedade Industrial Hierárquica, percebemos que a informação está em sua era institucionalizada, é processada e veiculada por meio de instituições e órgão de imprensa, ou então editoras, por exemplo, que dominam o processo de captura e edição da informação, assim como a publicação. Com as mídias sociais esse processo se descentraliza e forma-se um organismo em rede no qual qualquer cidadão pode emitir, produzir, editar e selecionar a informação. Em meio a isso, há novas formas e formatos de se produzir informações, com novos sentidos, há novas narrativas e novas práticas, assim como valores em torno desta nova cadeia de produção de informação. As poderosas indústrias de informação e suas formas engessadas de organização – como grandes órgãos de imprensa, editoras e outras - entram em crise.

Enquanto a comunicação interpessoal é privada e considera diversos atores na interação, os sistemas de comunicação da Sociedade Industrial-Hierárquica são os que definem, de forma institucionalizada, os relacionamentos com as organizações da sociedade e as pessoas – esses são vistos mais como um conjunto, um público, receptores coletivos de informação e não como indivíduos – mesmo sendo a informação processada por cada receptor de acordo com suas referências e mediações pessoais. Os meios de comunicação da era industrial são considerados significativos quanto à formação da consciência e da opinião, e a base do processo de decisão política (CASTELLS, 2005).

A comunicação via internet e mídia social também é organizada em torno de negócios e de grandes empresas de mídia e comunicação, mas permite ser mais descentralizada. Com a digitalização e a interatividade, o processo comunicativo unificado e unidirecional vai perdendo força. Assim, as sociedades deslocam-se, cada vez mais, de um sistema de *mass media* para um sistema multimídia, mais especializado e fragmentado, em que os públicos estão cada vez mais segmentados.

Como o sistema é diversificado e flexível, é cada vez mais inclusivo de todas as mensagens enviadas na sociedade. Por outras palavras, a maleabilidade tecnológica dos novos media permite uma muito maior integração de todas as fontes de comunicação no mesmo hipertexto. Logo, a comunicação digital tornou-se menos organizada centralmente, mas absorve na sua lógica uma parte crescente da comunicação social (CASTELLS, 2005, p. 24).

O avanço das TDIC e da sociedade em rede reforça a formação de uma comunicação mais horizontal e independente do modelo tradicional de negócio da mídia tradicional. Mas, como chama a atenção Castells (2005), a comunicação na internet ainda se caracteriza como de massa, e é autocomandada. É considerada como comunicação de massas pois é distribuída em toda a Internet, numa escala, muitas vezes, mundial. É autocomandada porque envolve a distribuição por parte de indivíduos ou grupos, por eles próprios, sem a interferência do sistema de *media*.

Assim, com a disseminação crescente de blogs, *streaming* e outras formas de interatividade, esta comunicação por computadores gera um novo sistema de redes de comunicação global e horizontal, que pela primeira vez, possibilita que pessoas inseridas neste contexto comuniquem e interajam umas com as outras sem mais depender de canais institucionais. As comunicações tradicionais, que antes se dividiam em estruturas de uma a um ou um-a-alguns; um-a-muitos (tais como TV, rádio, jornal impresso e cinema), agora estão diante de um novo ambiente, que adiciona possibilidades de comunicação do tipo “muitos-a-muitos”.

Isto não significa apenas acessar a maior quantidade de informações, mas transformar as relações econômicas e sociais — que interagem em todos os ramos da produção capitalista, procurando ajustar-se a esta maneira «mais econômica» de fazer negócios e de se relacionar com as pessoas. Surgem novas formas de relacionamento e novas comunidades não enraizadas geograficamente, novos produtores, novos distribuidores e novos consumidores posicionados na esfera global e não mais de forma local ou regional. Esta nova relação econômica, política e social — chamada de virtual — não tem cara e nem espaço, agora é parte da rotina de nossas vidas (BRANCO, 2005, p. 228).

Além de impactos em todas as áreas, destacamos que esse novo cenário cria uma nova cultura midiática muito mais interativa e participativa, principalmente entre os jovens; enfraquece as fronteiras entre o que antes estava muito bem separado: uma elite produtora de mensagens e os consumidores. Instituições políticas e atores políticos encontram novas formas de articular seus públicos e falar com seus eleitores. Há novas possibilidades democráticas, no entanto há de se pensar que, mesmo com uma recepção mais ativa e possibilidades de produção, não quer dizer que seja, necessariamente, uma recepção crítica e uma produção responsável.

Este é um cenário que parece ser um tanto animador, mas há controvérsias. Castells (2005), por exemplo, cita a necessidade de ponderar a sensação de total liberdade existente na internet:

[...] a sociedade em rede constitui comunicação socializante para lá do sistema de mass media que caracterizava a sociedade industrial. Mas não representa o mundo de liberdade entoada pelos profetas da ideologia libertária da Internet. Ela é constituída simultaneamente por um sistema oligopolista de negócios multimídia, que controlam um cada vez mais inclusivo hipertexto, e pela explosão de redes horizontais de comunicação local/global. E, também, pela interação entre os dois sistemas, num padrão complexo de conexões e desconexões em diferentes contextos. Contudo, o que resulta desta evolução é que a cultura da sociedade em rede é largamente estruturada pela troca de mensagens no compósito de hipertexto eletrônico criado pelas redes, ligadas tecnologicamente, de modos de comunicação diferentes. Na sociedade em rede, a virtualidade é a refundação da realidade através de novas formas de comunicação socializável (CASTELLS, 2005, p. 24).

Apesar da sensação de estarmos todos em redes e em colaboração com um projeto mútuo de inteligência coletiva, a internet também é terreno de disputas e conflitos:

A ambivalência ou a multiplicidade das significações e dos projetos que envolvem as técnicas são particularmente evidentes no caso do digital. O desenvolvimento das cibertecnologias é encorajado por Estados que perseguem a potência, em geral, e a supremacia militar em particular. É também uma das grandes questões da competição econômica mundial entre as firmas gigantes da eletrônica e do software, entre os grandes conjuntos geopolíticos. Mas também responde aos propósitos de desenvolvedores e usuários que procuram aumentar a autonomia dos indivíduos e multiplicar suas faculdades cognitivas. Encarna, por fim, o ideal de cientistas, de artistas, de gerentes ou de ativistas da rede que desejam melhorar a colaboração entre as pessoas, que exploram e dão vida a diferentes formas de inteligência coletiva e distribuída. Esses projetos heterogêneos diversas vezes entram em conflito uns com os outros, mas com maior frequência - [...] alimentam-se e reforçam-se mutuamente (LEVY, 1999, p.19) .

A internet se forma como campo de conflitos até pelo fator que já exploramos acima, a mudança de sociedade. Concepções opostas se enfrentam, da velha e nova sociedade: as possibilidades da comunicação independente e horizontal se chocam com a “velha” comunicação, vertical e voltada aos interesses do mercado. Observa-se ainda que “forças dominantes” usam o potencial da inovação a seu favor, estendendo seu mercado e até aumentando seus lucros, como, por exemplo, investindo em autoatendimento, transferindo para os usuários certas responsabilidades, sem compensação financeira.

Neste campo de disputas, que envolve poder, sociedades e governos mais democráticos, desenvolvem-se iniciativas que visam regular a internet a favor da participação democrática – espaço este muito limitado em alguns lugares do mundo. Castells (2012) defende a constituição

de conselhos que regulem e legitimem a internet em prol do interesse público. Regulamentações na internet, como a do Marco Civil¹⁰ no Brasil, podem assegurar a neutralidade da rede, importante princípio para garantir igualdade de acesso, impedindo que certos usuários tenham privilégios sobre os demais.

Outra característica fundamental que repercute na mudança de modelos de comunicação e sociedade se resume a duas palavras de ordem, facilmente vistas no ambiente virtual: a criatividade e a inovação, que merecem mais minúcia. Estes aspectos se tornaram imprescindíveis no mundo de redes digitais. No entanto, o processo de criatividade entra em conflito com a legislação referente a direitos de propriedade, que ainda remete à Era Industrial. Empresas que acumularam riquezas graças ao controle desses direitos podem querer impor um mundo de negócios considerado intelectualmente conservador (CASTELLS, 2005), levando a uma “batalha” conflituosa que pode representar uma barreira para a expansão das novas ondas de inovação e criatividade, que atendem a perspectivas da economia criativa e do sistema redistributivo da sociedade em rede. O cenário é de criminalização do movimento *copyleft*, mesmo este estando dentro dos limites constitucionais, o que reforça a ampliação de normas que nasceram com a regulação embasada na Era Industrial, isto é, para produtos materiais. Tal regulação poderia fazer sentido para determinadas épocas. Mas, atualmente, este processo regulador – que tem que continuar a existir - precisa ser aplicado a produtos imateriais (digitais), com custo de (re)produção praticamente inexistente. “Os resultados e os benefícios da revolução digital devem ser considerados como direitos humanos e não mais como uma simples ferramenta de acumulação e concentração de riquezas” (BRANCO, 2005, p. 235).

Um desses movimentos que caminha para a redefinição dos direitos de propriedade intelectual está ligado à prática do software de fonte aberta, que é alvo de acordos e discussões internacionais. Os softwares de código aberto, ou simplesmente “softwares livres” são “fundamentais para a preservação da inovação e para a dinamização da criatividade das quais depende o progresso humano, antes e agora” (CASTELLS, 2005, p. 28).

Outra grande mudança diz respeito à disseminação de conteúdos. Esse novo cenário atende a uma comunicação de auto-organização, e também de nível sociopolítico, independentes da mediação do sistema de mídia tradicional. Este tipo de comunicação e produção de conteúdos desafia a política formal, pois, de certa forma, cria bases para que se divulgue os escândalos de corrupção, reforce movimentos de oposição etc. Não nos escapa citar aqui o exemplo clássico

¹⁰ Lei que estabelece princípios, garantias, direitos e deveres para o uso da Internet no Brasil. Pode ser acessada em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/112965.htm.

em que as redes sociais desempenharam um papel considerável: o caso das manifestações contra a ditadura nos países árabes, a Primavera Árabe, que aconteceu nos países de Oriente Médio a partir de 2010. É um processo, conforme caracteriza Castells (2012), que evidencia a capacidade de cidadãos falar às massas, já que as redes sociais, especialmente, permitem agora multiplicar rapidamente mensagens advindas de pequenos grupos, sensibilizando várias sociedades. Foi o que ocorreu nas revoluções egípcia e tunisiana.

Esse fator reforça a posição ambígua dos governos em relação às TDIC. Certos governos admitem os benefícios advindos das TDIC; outros temem perder o controle da informação e da comunicação dos quais sempre se apoiaram e se apoderaram. Isso porque, historicamente, os políticos passaram a controlar uma parte de veículos de comunicação. Nas eleições de 2014, por exemplo, uma notícia divulgada pelo site do Universo On Line (UOL), mostrou que candidatos tinham 32 emissoras de TV e 141 rádios em seu nome¹¹. O projeto “Donos da Mídia”¹² (2008), que reúne dados públicos e informações fornecidas pelos grupos de mídia, detalha os dez políticos com maior número de veículos no Brasil, e ainda divulga um levantamento com estatísticas de políticos que são sócios de veículos de comunicação. Apesar da Constituição Federal proibir vínculo de políticos com meios de comunicação, especialmente deputados e senadores, a prática é comum e não é regulamentada. Um exemplo foi o caso do deputado estadual José Abelardo Guimarães Camarinha (PSB), com base eleitoral no município de Marília, que teve o diploma cassado por utilização indevida de meios de comunicação social, em seu próprio benefício. Conforme cita a notícia publicada pelo *Jornal da Cidade* em 29 de janeiro de 2016¹³, “A procuradoria apurou que os jornais ‘Diário de Marília’ e ‘Correio Mariliense’ publicaram dezenas de matérias com conteúdo desvirtuado, entre abril e outubro daquele ano, com fins de enaltecer a figura de Abelardo Camarinha, potencializando suas chances nas urnas...”.

A informação, quando manipulada politicamente, tem sérios danos para a democracia e a pluralidade de opiniões. Por isso, a internet, ao estabelecer mais canais de comunicação e permitir uma diversidade de vozes, mostra-se como ameaça para certos governos com democracias prejudicadas, como é o caso da China. Sobre isso, Castells (1999) diz que, apesar do controle chinês, não é possível gerir tudo o que as pessoas acessam. O governo faz este controle de informações na rede por meio de robôs, verdadeiros sistemas automáticos que

¹¹Notícia disponível em <http://eleicoes.uol.com.br/2014/noticias/2014/08/01/candidatos-tem-32-emissoras-de-tv-e-141-radios-pratica-nao-e-regulamentada.htm>

¹²Dados e levantamentos podem ser consultados em <http://donosdamidia.com.br/>

¹³Notícia completa disponível em <http://www.jcnet.com.br/Regional/2016/01/deputado-estadual-abelardo-camarinha-e-cassado.html>

buscam palavras-chave. Para evitar o sistema, uma estratégia é não utilizar as palavras-chave que o robô pode interpretar e rastrear.

Assim, percebemos que as transições de modelos de comunicação e sociedade exigem novas posturas de governos, grupos de mídia, detentores de propriedade intelectual, entre outros atores para lidar com o que é novo. Como diz Castells (2005, p. 29):

[...] aderindo à democracia da comunicação concorda-se com a democracia direta, algo que nenhum estado aceitou ao longo da história. Admitir o debate para redefinir os direitos de propriedade acerta em cheio no coração da legitimidade capitalista. Aceitar que os utilizadores são produtores de tecnologia desafia o poder do especialista. Então, uma política inovadora, mas pragmática, terá de encontrar o meio caminho entre o que é social e politicamente exequível, em cada contexto, e a promoção das condições culturais e organizacionais para a criatividade na qual a inovação, o poder, a riqueza e a cultura se alicerçam, na sociedade em rede.

A internet é temida e adorada ao mesmo tempo porque também uma ferramenta de poder, inclusive para o cidadão comum, ou pequenas comunidades. O ciberespaço é visto por Cardoso (2005) como impulso para autonomização dos indivíduos e grupos, que está intrinsicamente ligada à “[...] tentativa de reconstruir sentido, numa nova estrutura social, a partir dos seus projetos auto definidos” (CARDOSO, 2005, p.31). Pode-se assegurar a socialização do projeto de cada indivíduo, em meio a uma rede de sujeitos semelhantes. Assim, a Internet pode se tornar um forte mecanismo de reconstrução social e não um pretexto para a desunião, desintegração. “Mas essa (re)construção social não terá de seguir a mesma lógica dos valores da sociedade industrial tardia, de onde emerge a nova estrutura” (CARDOSO, 2005, p. 31).

Ao apresentar a hipótese de que a Internet seria uma ferramenta para a evolução social ao possibilitar a construção de projetos, no entanto, nos esbarramos também com a ideia de que ela possa ser usada para reforçar algo que já fazemos, dentro de uma perspectiva limitada de uso, não significando, necessariamente, um uso diferenciador diante de outras mídias existentes. Assim, a apropriação da internet pode também indicar um uso conservador, atuando apenas como facilitadora da continuidade da vida social já constituída.

Cardoso (2005) cita como exemplo o uso da internet por grupos terroristas para reforçar e manter o fundamentalismo do Islão. Outro exemplo é da internet utilizada como instrumento de perpetuação de velhos moldes de funcionamento da administração e gerenciamento públicos - quando os “sítios eletrônicos” de órgãos governamentais, por exemplo, não oferecem nada mais do que os contatos telefônicos dos serviços que presta, “[...] numa lógica de substituição das páginas amarelas, em papel, pelo hipertexto em circuito fechado institucional” (CARDOSO, 2005, p. 32).

Feitas essas considerações, recorremos a Lemos¹⁴ (2004, 2005, 2009, 2010 e 2015) que propõe três importantes leis que caracterizam o momento em que vivemos, reunindo em três aspectos esse conjunto de mudanças que vivenciamos, que nos ajuda a organizar o entendimento do cenário de comunicação, cultura e informação.

A primeira lei - liberação do polo de emissão – surge com a web 2.0, em que o receptor passa a emitir sua própria informação, usando várias mídias diferentes e em uma escala global. Essa prática reflete a oportunidade para que se “realize” o desejo antes reprimido na cultura de massa: o de ser ator na emissão, sem intermediários. Há também a lei reconfiguração sociocultural, que diz respeito a mudanças de práticas e instituições, à reconfiguração da indústria cultural massiva e das redes de sociabilidade da sociedade industrial. Finalmente, chegamos à lei da conexão em rede, que também caracteriza este novo cenário e é fundamental para que se potencialize a cibercultura, na qual tudo está conectado e é compartilhado em rede.

A liberação do polo de emissão, o princípio de conexão em rede e a reconfiguração cultural, segundo Lemos (2004, 2005 e 2009), são três leis que estão na base do desenvolvimento cultural da atual cibercultura. A primeira lei remete ao fato de que qualquer pessoa, que domina as tecnologias digitais e as novas mídias, pode produzir e emitir informação de forma livre, utilizando vários formatos midiáticos. A liberação do polo de emissão elimina, parcialmente, o que se chama de “monopólio da palavra nos meios de comunicação”. Alguns autores usam o termo “produsuário” para se referir à possibilidade trazida por essa liberação – a junção dos termos “produtor” e “usuário”¹⁵.

A segunda lei, do princípio de conectividade generalizada (conexão em rede), prioriza o conectar, compartilhar. “[...] É preciso emitir em rede, entrar em conexão com os outros, produzir sinergias, trocar pedaços de informação, circular, substituir” (LEMOS, 2009, p. 40). Esta troca em rede resulta na construção da inteligência coletiva - um conceito de Pierre Lévy sobre as tecnologias da inteligência, que moldam um pensamento sustentado por conexões

¹⁴ André Lemos, um dos teóricos que fundamentam este trabalho, é um pesquisador brasileiro contemporâneo bastante referenciado em estudos sobre cultura digital. Com formação em engenharia, tem doutorado em Sociologia pela Université René Descartes, Paris V, Sorbonne. Foi Visiting Scholar nas Universidades McGill e Aberta, ambas no Canadá. Atualmente é professor do Departamento de Comunicação e do Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Cultura Contemporâneas da Faculdade de Comunicação da Universidade Federal da Bahia (UFBA). É membro fundador da Associação Brasileira de Pesquisadores em Cibercultura (Abciber). Tem 13 livros publicados/organizados e dezenas de artigos em revistas de qualidade nas áreas de comunicação e sociologia, nacionais e internacionais. O autor ficou bastante conhecido ao apresentar em seus estudos três leis de cibercultura que reúnem principais transformações ocorridas no cenário de comunicação, informação e cultura digitais. Site oficial: <http://andrelemos.info/>.

¹⁵ A tradução do termo *produser*, criado por Axel Bruns, por *produsuário*, foi feita por Camila Wenzel, da Universidade Federal de Juiz de Fora, no artigo “A nova economia e o ‘produsuário’ no Second Life”, no XIV Congresso de Ciências da Comunicação na região Sudeste, em maio de 2009. Acesso em: <http://www.intercom.org.br/papers/regionais/sudeste2009/resumos/R14-0898-1.pdf>.

sociais, amparadas pela utilização das redes abertas na internet. Assim, as inteligências individuais são somadas, compartilhadas e potencializadas com a internet. O ciberespaço, na visão de Lévy (1999), é um dispositivo de comunicação com condições interativas e comunitárias, e por isso se apresenta como um bom instrumento para a disseminação da inteligência coletiva. É assim que as redes de ensino à distância desenvolvem sistemas de aprendizagem cooperativa em rede, empresas atuam com uma coordenação mais descentralizada (os "*groupwares*"). Estudantes, cientistas do mundo inteiro trocam ideias, conhecimentos, interesses, informações das mais diversas. Especialistas ajudam novatos. É a coletividade agindo de forma inteligente. No entanto, o autor deixa claro que a inteligência coletiva não progride proporcionalmente ao crescimento do ciberespaço - este apenas fornece a esta inteligência um ambiente propício. É importante ainda ressaltar que o surgimento da web 2.0, tida como um marco de um novo cenário do uso das TIC, potencializou a ação dos indivíduos neste ciberespaço e da inteligência coletiva.

A liberação do polo de informação só é potencializada pelo princípio de conectividade generalizada (conexão em rede), segunda lei da cibercultura:

A cibercultura, esse conjunto de processos tecnológicos, midiáticos e sociais emergentes a partir da década de 70 do século passado com a convergência das telecomunicações, da informática e da sociabilidade contracultural da época (BRETON, 1990; CASTELLS, 1996), tem enriquecido a diversidade cultural mundial e proporcionado a emergência de culturas locais em meio ao global supostamente homogeneizante. Uma das principais características dessa cibercultura planetária é o compartilhamento de arquivos, música, fotos, filmes, etc., construindo processos coletivos. (LEMOS, 2004, p. 13)

Para Lemos (2004), diversas instituições, como a universidade, estão aproveitando da conexão generalizada para fazer circular o saber científico estruturado, para promover troca de informações, o encontro de pesquisadores - o que antes eram situações tão restritas aos muros da universidade. O autor resalta o aumento e diversificação dos canais de interação entre as Universidades e a sociedade em geral. Entre eles estão fóruns temáticos, MOOCs, palestras, canais no YouTube, programas de televisão, blogs e redes sociais, além dos tradicionais periódicos científicos de acesso aberto, repositórios. O estudioso, no entanto, resalta que nem por isto significa que há proporcionalmente um aumento da qualidade das aulas e do ensino, mas sim de democratização e disseminação do conhecimento.

Ele também resalta a interação entre os sujeitos proporcionada pela conexão, supera a disseminação de informação: "É preciso emitir em rede, entrar em conexão com outros, produzir sinergias, trocar pedaços de informação, circular, distribuir" (LEMOS, 2009, p.40). Esta interação pode alcançar pessoas potencialmente em qualquer lugar. A conectividade entre todos

desponta com a modificação do PC - o computador pessoal - em “CC”, o computador coletivo, impulsionado com a popularização da internet nos anos 80 e 90. A conectividade generalizada também reforça-se com o atual CC móvel, ou computador coletivo móvel, caracterizado pelo uso de celulares e das redes Wi-Fi.

Esse segundo princípio, a conexão e conectividade generalizada, é tido como fundamental na cibercultura, já que a internet sempre configurou-se como lugar de conexão e compartilhamento. Isso reforça um dos princípios da cibercultura: o uso interligado e conectado de pessoas e redes cria vínculos sociais locais, comunitários e mesmo globais. “O princípio de emissão está acoplado assim ao princípio de conexão generalizada de troca de informação. E isso será rico em consequências” (LEMOS, 2009, p.41).

As duas primeiras leis da cibercultura que envolvem o emitir e conectar, produzem o terceiro princípio da cultura contemporânea: a reconfiguração da indústria cultural massiva e das redes de sociabilidade da sociedade industrial. São mudanças de práticas e instituições, e aqui travam-se grandes tensões e crises.

Hoje, as mídias de função massiva, e também a indústria cultural de massa, buscam manter as verbas publicitárias com os chamados “hits” (ANDERSON, 2006), fórmulas de sucessos que atingem grandes massas. Já no cenário reconfigurado de indústria cultural, não se buscam mais hits, mas nichos, criando uma extensa distribuição de produtos que são personalizáveis – tendência que segue uma segmentação de público.

Uma das questões centrais neste novo mercado que circulam produtos culturais diz respeito à autoria e proteção de obras para reprodução, uso e cópia. A reconfiguração cultural abre espaço para a criação de mecanismos legais de recombinação, conhecidos como licenças abertas ou “copyleft”. O *Creative Commons* é um tipo de licença nascido deste cenário, seu uso permite a modificação, a cópia e a distribuição de obras, com mais opções quanto ao que se refere à proteção de direito de autor.

Ligado a isso, alguns autores como Branco (2005) chamam a atenção para ameaças à inovação, destacando tentativas que representariam uma limitação às liberdades individuais e coletivas dos cidadãos. Com o argumento de necessidade de “atualizar” as legislações nacionais e internacionais, e reforçar o copyright, diante a expansão de obras digitais na Internet, essas tentativas são vistas, pelo autor, como iniciativas que “esconderiam” um controle concentrado e autoritário de grandes corporações sobre os direitos dos usuários e dos produtores de obras digitais, o que representa, de acordo com ele, uma clara política protecionista, que “propõe uma sociedade da informação ‘sem informação’ e conhecimento compartilhado. Na verdade, uma sociedade da desinformação” (BRANCO, 2005, p. 234). O autor defende que se repasse adiante

um livro impresso, que se copie parcialmente um livro em uma biblioteca que se possa copiar um CD de música ou uma fita de vídeo para fins não comerciais, e sim para ampliarmos os nossos conhecimentos e acesso a determinadas informações que antes eram mais restritas.

Esta tensão associa-se ao enfraquecimento da indústria massiva, como já foi dito: o surgimento do e-book que concorre com o livro impresso, grande diminuição do jornal impresso, transformações dos meios de comunicação tradicionais, tais como o rádio, e também os provedores tradicionais da informação, como a biblioteca, grandes livrarias... “Trata-se, na realidade, de uma crise de sistemas culturais, legais e econômicos pela reconfiguração da indústria cultural clássica” (LEMOS, 2009, p. 41).

Para o autor, por mais que a reconfiguração ganhe força e modifique hábitos de consumo de informação,

[...] a indústria massiva não vai absorver e “massificar” a cultura digital pós-massiva. A cibercultura é essa configuração na qual se alternarão processos massivos e pós-massivos, na rede ou fora dela. Com a difusão dos *podcasts*, o rádio vai morrer? Com a *web*, a televisão vai acabar? Não há nenhuma evidência disso. O que existe na cibercultura é uma reconfiguração infocomunicacional e não o fim da cultura de massa. Sua transformação acolhe processos bidirecionais, abertos, nos quais prevalece a liberação da emissão sob diversos formatos e modulações, e uma conexão generalizada e planetária por redes telemáticas. (LEMOS, 2009, p. 41)

Por outro lado, ainda que se leve em consideração o movimento *copyleft*, a criatividade e inovação, troca livre de informações e possibilidade de editar conteúdos já existentes, há questões de Direito de Imagem que precisam ser cuidadosamente discutidas.

Os movimentos pelo uso, produção e acesso livres de conteúdos na internet não escapam a uma regulação que restrinja uso indevido de propriedade intelectual, com prejuízos à reputação e à imagem de pessoas, instituições e obras. A propriedade intelectual e o direito à imagem são aspectos que precisam ser mais discutidos e carecem do desenvolvimento de competências de natureza vária.

Assumir responsabilidades quanto à produção de conteúdo, é dar vistas ao Direito de Imagem e os limites da liberdade de expressão. O artigo 19 do Pacto Internacional dos Direitos Civis e Políticos¹⁶, de 1992, por exemplo, evidencia que

1. Ninguém poderá ser molestado por suas opiniões; 2. Toda pessoa terá direito à liberdade de expressão; esse direito incluirá a liberdade de procurar, receber e difundir informações e ideias de qualquer natureza, independentemente de

¹⁶ Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d0592.htm

considerações de fronteiras, verbalmente ou por escrito, em forma impressa ou artística, ou por qualquer outro meio de sua escolha; 3. O exercício do direito previsto no parágrafo 2 do presente artigo implicará deveres e responsabilidades especiais. Conseqüentemente, poderá estar sujeito a certas restrições, que devem, entretanto, ser expressamente previstas em lei e que se façam necessárias para: a) assegurar o respeito dos direitos e da reputação das demais pessoas; b) proteger a segurança nacional, a ordem, a saúde ou a moral públicas.

No Brasil, o direito à imagem é contemplado de maneira expressa no Código Civil de 10 de janeiro de 2002¹⁷, em seu capítulo II (Dos direitos da personalidade), artigo 20:

Salvo se autorizadas, ou se necessárias à administração da justiça ou à manutenção da ordem pública, a divulgação de escritos, a transmissão da palavra, ou a publicação, a exposição ou a utilização da imagem de uma pessoa poderão ser proibidas, a seu requerimento e sem prejuízo da indenização que couber, se lhe atingirem a honra, a boa fama ou a respeitabilidade, ou se se destinarem a fins comerciais.

A liberação do polo da emissão, o princípio em rede/conexão generalizada, e a reconfiguração das práticas e instituições culturais sobressaem como instrumentos para que mais vozes ganhem espaço e destaque, gerando contestações à mídia clássica de massa e à censura política. Isso aumenta a possibilidade de escolha de fontes de informação por parte do cidadão comum, que tem à sua disposição diferentes canais que disseminam a mesma informação.

Assim, as três leis da cibercultura, destacadas por Lemos (2004, 2005 e 2009), nos fazem pensar em avanços quanto ao cenário da informação e da comunicação. Se por um lado há mais informações e mais narrativas, mais “lados” sendo ouvidos e mostrados, por outro lado, tal situação faz com que seja necessário contar com o desenvolvimento e aprendizado de competências que permitam selecionar a informação confiável e ética para a vida pessoal, profissional., assim como identificar, por exemplo, manipulações prejudiciais, opiniões e conteúdo ideológico.

2.3 Novos leitores e produtores de informação

Mais uma discussão deve ser trazida à tona quando recorreremos ao tema da tese. O desenvolvimento de competências informacionais e midiáticas deve levar em consideração novos perfis de leitores e consumidores da informação, que são também produtores. Como explorar as competências informacionais e midiáticas se não sabemos como lemos e consumimos informação hoje em dia? Como é essa leitura e que tipo de impacto isso tem no consumo, interpretação da informação? Se falamos em desenvolver essas competências nos

¹⁷ Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10406.htm

leitores, temos também que nos lembrar que, formando leitores mais atentos e com mais habilidades de refletir o conteúdo das fontes de informação, também poderemos ter produtores de conteúdo mais conscientes. E vice-versa.

Cerveró (2007) diz que a leitura está em fase de mudança tanto em sua forma discursiva quanto na dimensão de sua própria práxis. A leitura se converte em metaleitura - termo caracterizado por Bazin (1996) - trata-se de uma leitura polimórfica, transversal e dinâmica, que se complementa com textos, imagens, sons e redes. O processo de metaleitura está se convertendo em uma nova força impulsora de cultura (BAZIN, 1996).

Sendo a competência leitora definida como a capacidade de construir, atribuir valores e refletir a partir do significado do que se lê, dentro de uma ampla gama de tipos de textos, contínuos e descontínuos, associados comumente com distintas situações, dentro e fora do âmbito educativo (CERVERÓ, 2007), é esperado que o leitor, no contexto digital, também desenvolva essas habilidades diante um novo e inédito cenário de leitura.

Que tipos de novos perfis de leitores e qual a relação que têm com esses novos conteúdos? O leitor da “geração Y” já não lê da mesma forma que o leitor de gerações antigas, e também diversificou bastante suas fontes de informação. Hoje não é mais a biblioteca a única fonte de saber e consulta de fontes de informação, nem a escola. Um simples “meme” na Internet, um vídeo de um canal de um blogueiro no YouTube, um artigo ou notícia escrito em um blog independente de jornalismo são fontes de informação bem acessadas e consumidas pelas novas gerações.

Santaella (2004) foca não somente nas características de perfil dos leitores, mas ressalta as habilidades que os diferem, e as transformações sensoriais e cognitivas. Marins (2010, p.1) reforça a importância de estudar o novo perfil de leitores no atual contexto, como se estabelece o contato com outros meios e canais que divulgam e fazem circular a literatura (tais como adaptações cinematográficas, e-books, também jogos inspirados em textos literários), como este cenário “[...] influencia a formação de uma nova identidade leitora, estabelecendo relações entre meios semióticos e linguagens bastante distintas”. Para Hall (2005), a identidade cultural, em virtude da globalização, atravessa mudanças. Na mesma linha, a identidade leitora também se transforma, neste mesmo momento histórico.

Segundo Santaella (2004), existem diferentes tipos de leitores, relacionados a eras históricas específicas. O primeiro tipo, o leitor da era pré-industrial, que lê de forma contemplativa, é meditativo, preza pela apreciação da leitura em uma época do “auge” do livro impresso e da imagem fixa. Já o segundo perfil de leitor – que nasceu em meio a Revolução Industrial e centros urbanos, é classificado pela autora como aquele que agora tem contato com

uma leitura de mais misturas sígnicas. A leitura é mais dinâmica, mais híbrida. E o “terceiro tipo de leitor” é fruto do ciberespaço, da virtualidade.

O leitor contemplativo (meditativo) estabelece uma relação mais íntima e individual com a leitura. Isso é reforçado também pelo aspecto e condições históricas em que surge este leitor. “Com a instauração obrigatória do silêncio nas bibliotecas universitárias na Idade Média central, a leitura se fixou definitivamente como um gesto do olho [...]” (SANTAELLA, 2004, p.20-23). Já o leitor movente (fragmentário) é fruto de um cenário de constante crescimento das cidades. Surge um leitor de informações mais fragmentadas, movente, que diversifica a formas de ler, em um mundo que a imagem passa a ser cada vez mais frequente. Com o advento tecnológico em expansão, a evolução da imprensa, dos jornais, o surgimento dos cinemas, e a instantaneidade da televisão, o novo leitor ainda endossa características do perfil anterior, “contemplativo”, mas passa a ser também mais “instável”. O leitor imersivo é o próprio do mundo virtual. Está habituado a receber e ler novas informações, de variados formatos e linguagens. O trajeto de sua navegação é alinear, multilinear, traçado por ele mesmo. É fruto da multiplicidade de imagens sígnicas, transita pelas redes, pelo ciberespaço, e pelo o que Santaella (2004) chama de “nós e conexões” e “arquiteturas líquidas”. Já é integrante “nato” de grandes centros urbanos, sujeitos à linguagem transitória, que está sujeita a constantes mudanças e possui uma percepção aguçada.

Para a autora, há habilidades de leitura distintas que habitam neste novo tipo de leitor, diferentes, principalmente, das habilidades do leitor do livro impresso, contemplativo. Segundo a pesquisadora, “[...] um leitor em estado de prontidão, conectando-se entre nós e nexos, num roteiro multilinear, multissequencial e labiríntico que ele próprio ajudou a construir [...]”. (SANTAELLA, 2004, p.33)

Machado (2007) chama a atenção para uma postura mais ativa: “[...] em vez de ser um observador distanciado [...] esse novo sujeito é agora implicado no mundo virtual onde está imerso; sua presença ali é ativa, no sentido de desencadeadora de acontecimentos e no sentido também de estar submetida às forças que ali estão em operação. (MACHADO, 2007, p.229 – 230).

Não é intenção da tese se aprofundar nas ditas “novas gerações”, mas vale fazer uma rápida contextualização aqui, pois este perfil de leitor está ligado a um perfil de jovem da geração “Y” ou então “geração Z”. Don Tapscott (2008), em seu livro *Grown Up Digital*, divulga as características muito diferentes dessas gerações, se comparadas aos seus pais e avós. A obra é baseada em pesquisa realizada no ano de 2007, em 12 países, incluindo Brasil, Estados Unidos, Canadá, Reino Unido, Alemanha, França, Espanha, México, Rússia, China, Japão e Índia), com 9.442 pessoas entre 13 e 61 anos, que responderam um questionário on-line. O livro

ainda se delinea em 30 estudos em profundidade de casos de “Net Geners”. A geração mais nova é descrita como uma fatia de jovens que valoriza a liberdade de forma geral, e também a liberdade de escolha, gosta de coisas customizadas, tem facilidade de trabalhar e agir de forma colaborativa, gosta do diálogo e não do discurso, gosta de consumir entretenimento, pois se deseja divertir-se a toda hora (seja no trabalho ou na escola). Os jovens dessa geração lidam melhor com o quesito de inovação em suas vidas. Vemos neste comportamento vários pontos que estão presentes na leitura e consumo de informação digital.

Assim, há de se considerar as habilidades que os leitores da nova geração já desenvolveram em meio à cultura digital em que convivem. Este leitor coloca em ação diversos mecanismos e habilidades de leituras, muito distintas daquelas que são empregadas pelo leitor de um texto impresso tradicional como o livro, uma revista ou jornal. Também observa-se a interatividade com os conteúdos e o poder deste leitor de interferir na produção, se tornando agora um verdadeiro consumidor e ao mesmo tempo produtor de narrativas, imagens e vídeos no cenário da web 2.0 e do hipertexto.

A experimentação por parte dos usuários “dos novos meios” é muito importante para a evolução das novas linguagens. Como toda linguagem está ligada à percepção, os meios híbridos, ao promoverem o encontro dessas linguagens, estimulam uma mudança em nossa percepção - e diferentes estruturas perceptivas desencadeiam diferentes mecanismos de compreensão e adquirem diferentes significados.

Resta falar do “novo” produtor de conteúdos na era digital – o ator ou os atores que criam novos tipos de conteúdos, podendo também se referir a um coletivo, um grupo de pessoas. O novo produtor está completamente ligado ao perfil de leitor, pois o leitor é produtor ao mesmo tempo, já que frequentemente é convidado a participar do que lê. Falamos aqui dos youtubers, blogueiros, novos coletivos de mídia, o produtor “remix” – que não só se expressa através de texto verbal, mas cria novos “gêneros” textuais, com uma criatividade muito característica.

Com o avanço das TDIC, aumenta-se a produção de mensagens textuais, sonoras e visuais, que passam a ser constantes em nossas vidas. Assim, “[...] passamos a ter uma relação mais pessoal e dinâmica com a informação e a interação mais frequente com as fontes [...]” (KENSKI, 2007, p.34).

Mas o que motiva esses atores a produzirem conteúdo em rede? Para explicar isso, Recuero (2009) menciona o processo chamado de “capital social”. Ela explica que, quando criamos e espalhamos conteúdos em rede, certos valores são gerados na rede social, de dois tipos: aqueles sociais, ou seja, aqueles que são construídos na rede social e aqueles que são apropriados individualmente pelos atores sociais. Assim, ao publicar uma determinada

informação e conteúdo que seja tido como relevante para a rede, um ator pode aumentar o conhecimento que circula no grupo em que está inserido. Em troca, este produtor pode receber algum tipo de reputação dada pelo grupo. Essa reputação pode se associar à credibilidade do conteúdo disseminado, ou então pode relacionar-se com a relevância dessas informações para a rede, dentre outros motivos. Toda essa reputação seria o motivo para que o ator continue produzindo: com o tempo, ele pode transformar essa reputação a seu favor, em alguma forma de capital, “[...] seja através de fama, anúncios em seu blogs, centralização na rede e etc. Vemos, portanto, que há tanto interesse do grupo em receber e fazer circular as informações quanto dos atores em divulgá-las e repassá-las” (RECUERO, 2009, p. 07).

Estes processos de produção serão melhores “dominados” se competências suficientes forem desenvolvidas. Para Castells (2000), pela primeira vez, a mente humana se transforma em “força direta” de produção, não somente um aspecto decisivo no sistema produtivo. É o poder de produção facilitado que contribui para disseminar a revolução tecnológica mais rapidamente pelo globo; e além de criador da informação, o usuário passa a ser agente transformador também. Ou seja, a informação na rede está sempre sendo transformada, e novas contribuições formam várias versões sobre um mesmo assunto.

Essa capacidade de participar de forma efetiva em rede define o nível de “empoderamento” de cada pessoa, que se apropria desses novos meios de produção. Levy (1999) faz uma analogia:

[...] o ciberespaço pode surgir como uma espécie de materialização técnica dos ideais modernos. Em particular, a evolução contemporânea da informática constitui uma impressionante realização do objetivo marxista de apropriação dos meios de produção pelos próprios produtores. Hoje, a "produção" consiste essencialmente em simular, em tratar a informação, em criar e difundir (LEVY, 1999, p. 245)

O novo perfil de produtor de informação na era digital está intimamente ligado à lei da liberação do polo de emissão, que gera mudança de papéis e contínua transformação tanto do emissor como do receptor, e na remodelagem da cadeia produtiva de mídia, nas etapas de produção, empacotamento e distribuição (PRADO, 2007). Há uma mudança visível no aspecto da comunicação vertical (autoritária, de cima para baixo, unilateral) para a comunicação horizontal (mais interatividade entre emissor e receptor).

Uma das ferramentas digitais que marcaram essa atuação do receptor como produtor de conteúdo foram os blogs, espaços na internet que intervêm na atividade jornalística. Como afirma Lemos (2010), os blogs, como canais de publicação, são a oportunidade para que o receptor “realize” seu desejo antes reprimido na cultura de massas: o de ser ator na emissão, de

produzir e emitir informação, sem depender de intermediários. E ainda, o mesmo estudioso identifica que este fenômeno está ligado a movimentos da cultura punk, que prega o “faça você mesmo, produza informação”. Conforme já mencionado, há uma significativa mudança entre a “comunicação de um para todos” e a “comunicação de todos para todos”. “A lógica da cibercultura é o do “e, e, e...” e não do “ou isso ou aquilo” (LEMOS, 2004, p. 18).

Apesar desta manifestação, que é fruto de uma prática sociocultural contemporânea, nos apontar que vivenciamos um certo “excesso informacional”, Lemos (2005) prefere chamar isso de uma situação de “emergência de vozes e discursos, anteriormente reprimidos pela edição da informação pelos *mass media*. Aqui a máxima é ‘tem de tudo na internet’, ‘pode tudo na internet’” (LEMOS, 2005, p.2).

Assim, o produtor de informações na internet atua de forma livre e multimodal (por meio de vários formatos midiáticos) e de forma planetária (LEMOS, 2004).

Essas práticas refletem a potência represada pelos meios massivos de comunicação que sempre controlaram o polo da emissão. Editoras, empresas de televisão, jornais e revistas, indústrias da música e do filme controlam a emissão na já tão estudada cultura da comunicação de massa. Na indústria cultural massiva, há um emissor de informação que dirige sua produção para uma massa de receptores, transformada, com alguma sorte, em público. Isto não significa que não havia possibilidades de acesso e produção *underground* da informação: fanzines, rádios e TVs piratas etc. sempre existiram, mas com alcance bastante limitado. A evolução da tecnologia eletrônico-digital cria uma efervescência, um excesso de informação pela possibilidade de que cada um seja também produtor e emissor de conteúdo. Exceção feita, claro, aos países de regime totalitário/autoritário que buscam controlar e filtrar a rede, cercear a produção, a circulação e o consumo da informação, como é o caso da China. (LEMOS, 2009, p. 39)

Lévy (1999) reconhece que a nova onda de produção na internet liga-se a um movimento internacional “de jovens ávidos para experimentar, coletivamente, formas de comunicação diferentes daquelas que as mídias clássicas nos propõem” (LÉVY, 1999, p.8). E ainda, admitir que o ciberespaço, apesar de acarretar problemas relacionados à informação, abre um novo espaço de comunicação, cabendo aos usuários explorar as potencialidades deste espaço, em diversos âmbitos.

Nas palavras de Lévy (1999, p. 09):

Não quero de forma alguma dar a impressão de que tudo o que é feito com as redes digitais seja “bom”. [...] peço apenas que permaneçamos abertos, benevolentes, receptivos em relação à novidade. Que tentemos compreendê-la, pois a verdadeira questão não é ser contra ou a favor, mas sim reconhecer as mudanças qualitativas na ecologia dos signos, o ambiente inédito que resulta da extensão das novas redes de comunicação para a vida social e cultural. Apenas

dessa forma seremos capazes de desenvolver estas novas tecnologias dentro de uma perspectiva humanista.

Pensar no produtor de informação na internet também nos remete a pensar em impactos sociais e políticos. O empoderamento dos indivíduos em relação à informação e a capacidade de transmiti-la por meio de mídias, como aparelhos celulares, de maneira planetária, fez com que, por exemplo, muitas informações e imagens passassem a circular referentes aos tsunamis, aos atentados em Madrid e em Londres, assim como as manifestações em torno da “Primavera Árabe” – imagens, vídeos e demais informações foram disseminadas por diversas pessoas ao redor do mundo – como já anteriormente citado. As guerrilhas urbanas ocorridas em Paris foram não só documentadas – o emissor e transmissor de informação de mídias móveis, de alguma maneira, acabam por virar até prova testemunhal, “como no caso de um indivíduo que filmou, da janela de sua casa, através de um telefone celular, a polícia agredindo jovens da periferia. Esse vídeo, disseminado pela rede, em blogs, aumentou ainda mais a revolta” (LEMOS, 2009, p. 40). São os blogs, os *podcasts*, o Facebook favorecendo a atuação dos chamados “*citizen media*”, ou “mídia do cidadão”, plataformas que incentivam o usuário a produzir, distribuir e reciclar conteúdos digitais, fazendo verdadeiras releituras de textos literários, opinando sobre a política, matérias jornalísticas, entre outros conteúdos. Abre-se campo para a ação dos verdadeiros “cidadãos digitais”.

Uma característica marcante é que os novos produtores de informação, que se comunicam principalmente por meio das redes sociais, baseiam-se em um princípio que rege a cibercultura, o chamado remix – o “conjunto de práticas sociais e comunicacionais de combinações, colagens, *cut up* de informação a partir de tecnologias digitais” (LEMOS, 2005, p. 01). “O remix tem suas bases nas misturas, no sincretismo e no pluralismo cultural e se traduz pela possibilidade de apropriação, de desvio e de criação livre a partir de diversos formatos, modalidades e tecnologias” (GONÇALVEZ, 2011, p.32).

Os novos produtores – podendo ser então chamados de remixers - combinam e recombinaam, modificam as imagens. De acordo com Gonçalves (2011), o produtor que segue a lógica do remix manipula um conteúdo já existente para criar um novo conteúdo. Os remixers dominam as ferramentas que a tecnologia digital oferece.

Além de saber “remixar” conteúdos, o “novo” produtor recorre a linguagens e mídias diferentes, e tem uma capacidade de transpor narrativas para diferentes suportes midiáticos. Um remixer, portanto, pode combinar linguagens verbal, sonora, visual em seus conteúdos, e distribuir o mesmo em formatos diferentes para mídias diferentes. O mesmo conteúdo passa por

várias versões – um texto num blog, que posteriormente é apresentado em vídeo no Youtube, podendo se transformar em quadrinhos, ou então em um podcast, e vários outros formatos possíveis.

Kress e Van Leeuwen (2001) trazem uma abordagem da Teoria Semiótica Social da Multimodalidade para o estudo da comunicação contemporânea. No contexto atual, eles observam que o significado é construído de diferentes maneiras, e por meios de diversas mídias e de recursos semióticos comunicacionais - textos instantâneos “multimodamente” produzidos. Os modos semióticos podem ser operados por uma única pessoa e por uma tecnologia unificada. E esses recursos semióticos que são empregados remetem aos interesses de tal produtor e do grupo sociocultural do qual ele faz parte.

Dionísio (2005) afirma que a tendência é que se crie cada vez, de forma mais fácil, novas imagens, layouts e criações gerais para uma ampla audiência. Diante disso, o autor aponta que não podemos ignorar os elementos e recursos utilizados na construção dos diversos textos que circulam na internet, pois eles exercem uma função retórica na construção de sentido. Sobre isso, é importante destacar que a produção na internet, que cada vez recorre a várias linguagens e combinações, faz da nossa sociedade cada vez mais visual.

Representação e imagens não são meramente formas de expressão para divulgação de informações, ou representações naturais, mas são, acima de tudo, textos especialmente construídos que revelam as nossas relações com a sociedade e com o que a sociedade representa (DIONISIO, 2005, p.159-160)

Para concluir, basta ainda mencionar que, na nova configuração de produção, conforme analisa Xavier (2003), há uma instabilidade de texto e vemos o declínio da autoridade do autor, porque em toda produção na internet outros atores, como o leitor, se tornam protagonistas do processo da construção de sentidos. Assim, o autor de um texto de um blog tem mais chances de perder a “autoridade” ao ser contrariado, complementado, por outros atores que contribuem continuamente para a construção do texto.

Portanto, o ato de escrever foi ressignificado pelas tecnologias digitais, pela dinamicidade da agregação de recursos semióticos e multimodais. Todo este movimento, para Kress e Van Leeuwen (2001), trata-se de momento caracterizado como “New Writing.” Assim, é imprescindível que dentro desta nova modelagem cultural, tendo as redes como grandes protagonistas, os indivíduos se tornem capazes de compreender e subtrair sentido dessa multiplicidade de signos semióticos dos diversos tipos de conteúdos que circulam na internet, que se renovam e se combinam, ultrapassando assim a mera busca e transmissão de informação no momento da leitura/escrita hipertextual.

2.4 A evolução do conceito de texto, informação e de alfabetização: a importância das multiliteracias

Este tópico se faz necessário porque, como vimos, estamos vivendo diante da cibercultura, de uma nova forma de ler e absorver informações, com um contato cada vez maior com mais tipos de linguagens e formatos, com produtores de informação “remixers”, que agora inauguram novos conteúdos antes nunca vistos. Uma dificuldade para legitimar tudo isso como informação – que necessitamos ler criticamente – é que ainda estamos presos ao texto tradicional, à informação que advém da cultura impressa, da cultura clássica. Assim, nos parece que esses novos conteúdos não carregam informações, e não são dignos de leitura nem estudo. Mas por qual motivo não? Temos que ser capazes de identificar estes novos textos, que carregam informações – e que tipos de informações. Da mesma forma que um livro impresso é um texto, traz uma mensagem, informações, um *meme* também é um texto, e também traz mensagens e informações.

Assim, podemos reconhecer muitos textos que fazem parte do nosso cotidiano. Isso tem a ver com a discussão da necessidade de novas “literacias” que consigam abranger essa diversidade de leituras possíveis.

Esforços têm sido feitos para a valorização do livro, da leitura e das bibliotecas. Um exemplo disso, no Brasil, é o Plano Nacional do Livro e Leitura (PNLL)¹⁸, que traça diretrizes para uma política pública voltada à leitura e ao livro no Brasil, com quatro eixos organizadores: democratização do acesso, fomento à leitura e à formação de mediadores, valorização institucional da leitura e incremento de seu valor simbólico e desenvolvimento da economia do livro.

Por mais que se pregue que a situação de leitura e acesso aos livros no Brasil é precária, uma pesquisa recente, intitulada “Retratos da leitura no Brasil”¹⁹, aponta aumento do número de livros lidos por leitor em 2015, se comparado ao ano de 2011: os livros lidos, no total, em 2015, foi de 2,54, enquanto em 2011 o mesmo número era de 1,85. A amostra foi de 5.012 entrevistas, mesma quantidade que em 2011, com a população brasileira residente, alfabetizada ou não.

Mais do que dados, é importante ficar atento que tipo de leitura, e que tipo de livros vêm sendo mais lidos. Na pesquisa em questão, a Bíblia segue no topo da lista de livros mais lidos e citados. A seguir, aparecem contos e romances – muitos deles, indicados na escola para o

¹⁸ Plano disponível em http://www.cultura.gov.br/documents/10883/1171222/cadernoPNLL_2014ab.pdf/df8f8f20-d613-49aa-94f5-edebf1a7a660

¹⁹ Disponível em <http://www.snel.org.br/dados-do-setor/retratos-da-leitura-no-brasil/>

vestibular. Livros *best seller* também são bastante lidos, tais como *A Culpa é das Estrelas*, *A Cabana*, *O pequeno Príncipe*, *Cinquenta Tons de Cinza*, entre outros. E a leitura de outros materiais, como jornais, é mais frequente que a leitura de livros propriamente dita.

Ler ainda não é o hábito preferido do brasileiro em seu tempo livre, que elegeu assistir à televisão como passatempo predileto. Usar a internet e o Facebook, Twitter ou Instagram são hábitos que têm crescido entre os leitores pesquisados. O mesmo estudo aponta que, de forma geral, o tempo livre dos brasileiros está cada vez mais ocupado por uma variedade de atividades, e o uso da internet segue ganhando destaque, assim como o acesso e uso de redes sociais.

Um dos dados interessantes da referida pesquisa diz respeito às atividades relacionadas à leitura que se realizam na internet: em primeiro lugar, os leitores responderam que usam a internet para ler notícias e informação em geral; em segundo lugar, usam para estudar, fazer trabalho escolar ou pesquisar temas escolares. Em terceiro lugar, usam para aprofundar temas de seu interesse.

Levar em conta esses dados é importante para considerar que, de fato, os meios de comunicação, as redes sociais, a internet, os jornais, são “lidos” muito constantemente. Isso, de maneira alguma, significa dar menos importância para o livro impresso e a leitura tradicional, mas admitir que não são somente essas as únicas formas de ler, os únicos suportes, e nem que a leitura, necessariamente, precise estar associada à obrigação escolar; nem somente a algum tema científico e acadêmico. É preciso não somente reconhecer novos suportes de leitura, mas também diversos conteúdos como textos a serem lidos, que exigem habilidades de leitura diferentes.

Diante da “revolução” técnica de produção e reprodução de textos do cenário digital, além de novos leitores, vários novos textos surgem e modificam até então o que conhecíamos de suas linguagens, como foi explanado anteriormente. No novo ambiente, não basta somente pensar na articulação de signos semióticos e linguísticos que constroem textos discursivos. Com a nova cultura da participação em rede outros gêneros apareceram como transmutações de gêneros já existentes. Buscar por uma classificação nem sempre pode ser o mais adequado, pois os textos são dinâmicos e flexíveis, então podemos chamá-los genericamente de “gêneros digitais” ou “emergentes”. Nesta perspectiva, Marcuschi (2006, p. 24) salienta que

[...] assim como a língua varia, também os gêneros variam, adaptam-se, renovam-se e multiplicam-se. Em suma, hoje, a tendência é observar os gêneros pelo seu lado dinâmico, processual, social, interativo, cognitivo, evitando a classificação e a postura estrutural.

Dessa maneira, não se trata de classificar novos gêneros na internet, mas observar como os antigos textos adaptam-se, renovam-se, se combinam com outros, como interagem com as

práticas sociais, os interesses, as relações de poder, as tecnologias, as atividades discursivas etc. “Mudam, fundem-se para manter sua identidade funcional com inovação organizacional. Nem são estáticos, nem puros, são formações interativas, multimodalizadas e flexíveis de organização social que contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia-a-dia”. (MARCUSCHI, 2008, p. 17)

Desta conjuntura, surgem muitas indagações. O impresso vai acabar? A linguagem que mistura as três matrizes, fundamentada em Santaella (2004), muito presente nas novas mídias, vai se sobrepor de vez à linguagem verbal, ao livro impresso? A leitura dos novos textos destrói a leitura tradicional, aquela silenciosa, praticada nas bibliotecas? As pessoas estão imersas em uma verdadeira tensão entre tecnologias antigas de leitura, como o livro impresso, e as tecnologias de leitura como o computador, celulares, tablets, todos centrados na leitura digital, online.

Parte da “queda” pelo impresso também se liga à contemporaneidade, em que a imagem exerce um imenso fascínio. Especialmente em países como o Brasil, passamos muito repentinamente de um estágio de oralidade para a cultura do audiovisual, com a forte presença da indústria cultural a partir do século XX (SODRÉ, 1999). Situação reforçada, inclusive, pela falta de acesso e mais efetiva mediação dos livros e materiais de leitura, já que estes sempre se restringiram a pequenos e localizados grupos sociais.

Em meio a isso, o discurso mais comum, como se fosse uma verdadeira “defensiva”, é de que os livros estão sendo apagados pelas novas mídias. Na verdade, esse cenário reforça o quão urgente é que a biblioteca, assim como a escola e outros espaços, integrem todas as tecnologias e mídias, já que as pessoas estão lendo não somente através do impresso.

Na visão de Cerveró (2007), a riqueza do digital ultrapassa a uma mera rivalidade com o livro. O suporte digital contribui demais para melhorar a dimensão social e acadêmica da informação e da comunicação, por isso há de contemplar-se como uma nova dimensão da cultura, e não como rival.

Tyner (1998) sublinha que as formas eletrônicas não estão corroendo nem “dissipando” as mídias impressas, como se acredita no senso comum.

A história demonstra que as tecnologias de leitura afloram e imergem, dependendo de um conjunto maior de circunstâncias. As diversas formas de leitura se sobrepõem, coexistem e mudam de maneira simbiótica. A cultura impressa não eliminou a tradição oral. O rádio, a TV e o computador incorporam as convenções impressa e oral, e não conseguiram acabar com os livros. De fato, as vendas de livro têm se mantido altas. O que ocorre é que as mudanças históricas nas ferramentas de leitura mudam as concepções sobre o

que significa ser alfabetizado – uma questão muito mais embaraçosa e complicada (TYNER, 1998, p.13)

A tese de que os meios eletrônicos corrompem a leitura veio junto com a disseminação da televisão. Kuhlthau (2004) sublinha que a leitura e a televisão, por exemplo, não estão em competição um com o outro. A autora considera importante valorizar a experiência que cada meio desse proporciona, tanto o livro como o audiovisual. São experiências diferentes, porém compatíveis. Segundo ela:

A televisão pode estimular a leitura de livros e a leitura pode levar a criança a se interessar por um programa de televisão. Quando algum livro é adaptado para a televisão, as crianças que o leram geralmente mostram-se ansiosas para ver o programa. Depois que o programa vai ao ar, há sempre uma grande demanda pelo livro por parte de crianças cujo interesse é despertado. Entretanto, há um aspecto em que as duas mídias estão em competição: o tempo de que a criança dispõe. Através de programa da biblioteca as crianças podem ser ajudadas a tomar decisões de que forma gastar o tempo e como fazer escolhas mais competentes do que irão assistir (KUHALTHAU, 2004, p. 151-152).

Chartier (2007) considera que as outras formas de ler podem, na verdade, ajudar a manter a cultura escrita. “[...] a tecnologia faz circular os textos de forma intensa, aberta e universal e, acredito, vai criar um novo tipo de obra literária ou histórica” (CHARTIER, 2007). O pesquisador ainda ressalta que as formas de produção, transcrição e transmissão de texto coexistem.

Descentralizar a leitura do eixo verbal e considerar as leituras do não verbal, assim como desenvolver a competência leitora para ler os mais variados textos é também o que defende o próprio Plano Nacional do Livro e da Leitura (PNLL): “ao reafirmar a centralidade da palavra escrita, não se desconsidera a validade de outros códigos e linguagens, as tradições orais e as novas textualidades que surgem com as tecnologias digitais” (BRASIL, 2014, p. 17).

Segundo Almeida Júnior (2006), atravessamos uma era em que se perpetua, além do texto escrito, a imagem fixa, a imagem em movimento e o som. Para o autor, as pessoas são analfabetas na leitura dessas outras mídias (e linguagens), por achar que não existe a necessidade de aprendizado dessas linguagens, que é algo natural.

A escola, por sua vez, também não se preocupa com elas. Não há uma cartilha para o aprendizado delas. É importante lembrar que elas possuem linguagens próprias, específicas e sua leitura precisa do conhecimento dessas linguagens pra se concretizar, para se efetivar (ALMEIDA JUNIOR, 2006, p. 53).

Assim, não faz mais sentido centrar-se na palavra impressa somente, embora a leitura e escrita ainda estejam muito focados na tecnologia impressa.

O conjunto de ferramentas para ler e escrever presente nos anos cinquenta [...] foi focado principalmente em tecnologias de impressão, isto é, as palavras escritas e lidas. Enquanto alguns textos tiveram ilustrações, diagramas e fotografias, o foco do ensino e da aprendizagem estava na interpretação do significado único da palavra impressa, enquanto foi dada pouca importância ao papel, ou a leitura, o entorno ilustrativo ou diagramático. Da mesma forma, se ignorava a influência do design da página sobre o significado. Este conjunto básico de ferramentas para leitura e escrita, dominado pela palavra impressa, foi útil em um mundo onde os empregos eram seguros, geralmente ocupado por toda a vida, e no qual se requeria uma série de conhecimentos básicos necessários com as tecnologias daquele momento: papel e caneta ou máquina de escrever e papel. (ANSTEY; BULL, 2007, p. 43, *tradução nossa*).

A própria Unesco, reconhecendo a dinamicidade presente no processo de alfabetização, desde 1990, no Ano Internacional da Literacia, chamou a atenção em uma de suas proclamações para a diversidade de usos da alfabetização na pluralidade das áreas da vida cotidiana. Esta diversidade é contemplada em documento da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico ou Económico (OCDE), de data de 2000, que declara no relatório final do estudo sobre alfabetização de adultos, “International Adult Literacy Survey”²⁰, que alfabetização é a capacidade para entender e usar a informação em várias das atividades do dia-a-dia, e em vários espaços sociais: em casa, no trabalho e na comunidade, visando atingir os objetivos pessoais e a desenvolver o próprio conhecimento.

Toda essa movimentação, principalmente engajada pela Unesco, contribuiu ainda para o destaque social que a alfabetização ganhou em discursos políticos e educacionais. Em outra de suas colocações, junto às Organizações das Nações Unidas (ONU), a Unesco declarou a década de 2003 a 2012 como a “década da literacia”, sob o lema “Literacy for all: voice for all, learning for all”²¹. Nesta declaração, admite-se que as competências em alfabetização podem promover a paz, o respeito e a partilha, de forma global.

Por mais que as habilidades múltiplas associadas à capacidade de ler e escrever tenham sido cada vez mais valorizadas no mundo atual, além do fato de que a imagem, o audiovisual, têm sido cada vez mais fonte de informação e “matéria prima” de um novo perfil de produtor de informação observa-se ainda que a imagem e outras linguagens não verbais têm sido, não poucas vezes, mais utilizadas como instrumento ilustrativo em ambientes educacionais. Para exemplificar esta situação no contexto escolar, Champagnatte e Nunes (2011) analisaram que os professores utilizavam as mídias como recurso ilustrativo aos conteúdos que trabalhavam, servindo apenas como complemento. As atividades envolvendo o audiovisual, por exemplo, não

²⁰ Declaração disponível em <http://www.oecd.org/edu/innovation-education/adultliteracy.htm>

²¹ Declaração disponível em http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL_ID=22057&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

geravam discussões, leitura crítica, nem tampouco questionamentos. “O uso da mídia em sala de aula que mais predominou foi a utilização como ilustração, tanto na utilização do vídeo quanto da internet. Nesse tipo de abordagem, a mídia é usada para exemplificar determinados pontos de um conteúdo trabalhado” (CHAMPANGNATTE; NUNES, 2011, p. 32)

Por isso, ser alfabetizado hoje ultrapassa o saber ler e escrever em meios tradicionais. Um indivíduo “multiliterado”, na visão de Anstey e Bull (2007), deve compreender a interferência cada vez maior da diversidade social, cultural e linguística na leitura e escrita e nas práticas alfabetizadoras. A pessoa “multiliterada” é flexível e compreende que a alfabetização é dinâmica e não estática, e se modificam diante as transformações sociais, culturais e tecnológicas. É ainda capaz de manipular a leitura e escrita de maneira crítica, para participar da sociedade como um cidadão ativo e bem informado. O leitor com múltiplas habilidades de leitura e escrita ainda compreende a tecnologia e o desenvolvimento dos textos multimodais, sabendo como utilizar diferentes tipos de textos e de tecnologias, assim como textos que se valham de sistemas semióticos individuais ou combinados.

O estudo de novos textos pode abranger conceitos de várias áreas distintas. Além da semiótica, linguística, análise do discurso, podemos ainda considerar o design visual, a linguagem do corpo, a leitura do espaço e das sonoridades, os efeitos da montagem (SIQUEIRA; CERIGATTO, 2008).

Foi exposta aqui a necessidade de desenvolver “multiliteracias”, embora seja importante deixar claro que não há muito consenso quanto à terminologia. Mas nesta pesquisa, a multiliteracia enquadra não apenas o que se pode fazer diante o material impresso, mas também com outras mídias, linguagens. Multialfabetizações ou multiliteracias são termos citados por autores como Cope & Kalantzis (2000 e 2009), Kress (2000), Jenkins (2006); e ainda surgem “alfabetização multimídia”, “novas alfabetizações” “alfabetização midiática e informacional”, “nova educação midiática”, entre outros.

A necessidade de desenvolver outras alfabetizações muda o foco das políticas públicas de educação, que ainda valorizam mais o acesso à tecnologia para ler e consumir informação, do que o investimento na participação da cultura digital: “[...] enquanto o foco permanecer no acesso, a reforma permanecerá concentrada nas tecnologias: assim que começarmos a falar em participação, a ênfase se deslocará para os protocolos e práticas culturais” (JENKINS, 2006, p. 50).

Aqui ressaltamos a necessidade de alfabetizações que visem acompanhar a evolução quanto à participação social, uma verdadeira mediadora do interesse público, e da atuação dos indivíduos em organizações comunitárias, movimentos sociais, em associações esportivas, nas escolas,

clubes e iniciativas cívicas. Cada vez mais, essa participação se utiliza de ferramentas digitais – a exemplo dos abaixo-assinados, que viraram petições eletrônicas, enquetes online, espaços de discussão sobre assuntos públicos, votações, consultas sobre temas públicos – temos vários exemplos de ações de participação que cada vez mais ganham vida no meio eletrônico, sendo que a inclusão do indivíduo como participante dessa esfera é primordial.

Historicamente, é sabido que limitações ao desenvolvimento do letramento, assim como sua expansão, advêm das tentativas de controle social. “Podemos também encarar as atuais lutas sobre letramento como tendo o efeito de determinar quem tem o direito de participar de nossa cultura, e sob quais condições” (BORGES; OLIVEIRA, 2011, p. 297).

Para Demo (2007), a alfabetização é determinada e está situada conforme os contextos cultural, político e histórico das comunidades nas quais ela é desenvolvida. Hoje, o contexto cultural da alfabetização envolve tecnologias digitais (BORGES; OLIVEIRA, 2011). Para as mesmas autoras, a alfabetização é cada vez mais compreendida a partir de um processo cognitivo contínuo, que desponta da descodificação e produção de material escrito (essa sendo a alfabetização básica), mas que deve ser capaz de evoluir para apreciar criticamente aspectos da cultura, normas éticas e valor estético da palavra (aspectos que se relacionam com a alfabetização cultural).

Podemos concluir que a alfabetização deve abranger a capacidade de participar da sociedade, pois “para uma sociedade tecnologicamente avançada [...], o objetivo é uma alfabetização ativa que permita à população utilizar a linguagem para aumentar a capacidade de pensar, criar e interrogar, de maneira que verdadeiramente participem da sociedade” (BAWDEN, 2002, p. 365, *tradução nossa*). Por isso, o digital na cultura tem feito o próprio conceito de alfabetização ser repensado assim como novas alfabetizações têm sido propostas.

A internet diversifica o uso da informação e, diante disso, as responsabilidades também aumentam: a capacidade de busca por informações confiáveis, considerando um ambiente de hiperinformação; o discernimento entre informação relevante e informação incorreta, maliciosa, incompleta; a organização de informação dispersa para construir sentido; o entendimento de cada linguagem e seu significado no todo... enfim, os exemplos são inúmeros e não se esgotam aqui, e também não é possível dizer que se trata de competências exclusivas para o meio digital (BORGES; OLIVEIRA, 2011). No entanto, esses exemplos já indicam a necessidade do desenvolvimento de um novo conjunto de suposições e uma fundamental reorientação do pensamento, “diferentemente da cultura impressa, na qual os principais equipamentos de informação e comunicação (bibliotecas, editoras etc.) fazem esse trabalho de busca, controle e tratamento de conteúdos” (BORGES; OLIVEIRA, 2011, p. 295).

Cerveró (2007) destaca a necessária transformação do processo de alfabetização, visto que valores do moderno e pós-moderno se chocam, e mediante isso, é preciso que se transformem, também, modelos de aprendizagem e se pense como são diferentes os processos cognitivos envolvidos na cultura impressa e cultura digital. O próprio hipertexto já “desestabiliza” o processo de alfabetização tradicional, pois ele gera um espaço em que a informação é bem mais indagatória, estruturalmente e semanticamente. O resultado necessário é a criação entendida como recriação participativa; o autor se dilui e o leitor/hiperleitor passa a ser o protagonista – para ler e dar significação na era digital, é preciso a cooperação ativa do receptor na construção do sentido. Sem sua atuação, a obra não se materializa. Assim, o leitor, convertido em leitor/autor, há de ir abandonando de maneira natural os modelos de aprendizagem tradicionais próprios de instituições e relações sociais hierarquizadas. E ainda:

Nos encontramos diante um modo de organizar, armazenar e recuperar a informação radicalmente diferente dos textos impressos, para tanto é necessário pensar que os processos cognitivos envolvidos nas duas formas de organização da informação, a impressa e a digital, são distintos (CERVERÓ, 2007, p.47, *tradução nossa*).

Na visão de Mills (2010, p. 262):

Enquanto as formas online de comunicação se tornam globalizadas, os New Literacy Studies têm demonstrado como o acesso à alfabetização digital está continuamente aumentando, mas é ainda desigualmente distribuído entre comunidades. Há diferenças qualitativas nos tipos de práticas online dos usuários que são enquadrados por etnicidade, aprendizagem da língua inglesa, características socioeconômicas, dificuldades de aprendizagem, geografia e categorias coexistentes de marginalização (ex. pobreza urbana). Ao mesmo tempo deve-se reconhecer o significativo avanço das tecnologias de comunicação digital e que não há uma única aldeia global – antes, há grupos com variados níveis de participação em práticas digitais em aldeias locais ao redor do mundo.

Diante deste contexto e do reconhecimento de uma nova alfabetização que abranja habilidades no ambiente digital, vários autores, segundo suas concepções e linhas de estudo, tentam se debruçar sobre as novas alfabetizações e competências para este cenário. Vamos apresentar alguns deles. Martin (2006) discorre sobre *ICT literacy*, *technological literacy*, *information literacy*, *media literacy* e *visual literacy*. Com exceção de *ICT literacy*, as outras “literacias” já existiam mesmo antes da “explosão” do mundo digital, mas foram fortemente influenciadas pelo novo ambiente. Conforme analisam Borges e Oliveira (2011), nas definições dadas pelo autor, observa-se bastante semelhança entre os conceitos. Ele próprio tem essa consciência e sugere que a similitude percebida pode ser devida a várias razões:

A emergência de ferramentas e ambientes digitais pode bem ter criado uma elevada consciência das similitudes ou sobreposições entre várias alfabetizações. [...] Parte da convergência também envolve a evolução das alfabetizações do foco nas habilidades para o foco nas aplicações, em direção a uma preocupação com crítica, reflexão e julgamento, e a identificação de capacidades ou processos cognitivos genéricos (MARTIN, 2006, pp. 17-18)

Bawden (2002) é um dos autores também que se debruça sobre várias terminologias em relação à alfabetização no cenário digital. Apesar de procurar diferenciá-las, acaba chegando à conclusão que o importante é a compreensão, o significado e o contexto em que está inserido o conceito.

Calvani et al (2008) analisam que, apesar de haver uma variedade de termos usados quanto às “literacias” do mundo digital – tais como *IT literacy*, *media literacy*, *media education*, – a ênfase é ora colocada em um, ora colocada em outro aspecto.

Borges e Oliveira (2011), ao analisarem autores e diversas terminologias, defendem o termo “competências infocomunicacionais em ambientes digitais”, que visa unir a competência informacional e a midiática, a mesma linha que este trabalho também segue, assunto que será mais detalhado em capítulo próprio.

Avançando a temática, o debate sobre as multiliteracias no mundo atual, que inclui o ambiente digital, também se explana sobre as “listas” de competências em ambientes digitais - que se entrelaçam, inclusive, com outras competências, como o domínio da língua natal, de língua estrangeira, entre outros. Referente a isso, vemos como habilidades já consagradas de alfabetização devem também relacionar-se à competência digital e vice-versa. Por isso, não se trata de “destruir” o aprendizado clássico de alfabetização, mas agora dar a ele uma nova “roupagem”.

Já Katz (2007) ressalta os aspectos éticos e de resolução de problemas. Atuar de forma alfabetizada na sociedade em rede, para o autor, é ter capacidade de resolver problemas de informação que exigem saber usar a tecnologia como uma ferramenta para pesquisar, organizar e comunicar informação, tendo, em meio a isso, um entendimento básico de questões éticas/legais envolvidas em todas estas etapas.

Calvani et al (2008) também enfatizam a questão da ética, mas acrescenta a construção colaborativa, também fazendo referência à resolução de problemas. Ao valorizar o saber e agir de forma colaborativa, se fomentam responsabilidades pessoais, o respeito recíproco aos direitos e deveres.

Jenkins (2006) valoriza os aspectos da cultura participativa e das mídias, e elenca seu rol de habilidades a partir disso. Dentre algumas delas estão: jogar (a capacidade de experimentar o

seu ambiente como uma forma de resolver problemas); simulação (a capacidade de interpretar e construir modelos dinâmicos de processos do mundo real); apropriação (se apropriar de conteúdos de maneira significativa e saber remixar conteúdos de mídia); multitarefa (“escanear” o ambiente e mudar o foco conforme necessário); inteligência coletiva (a capacidade de agrupar conhecimento e engajar-se com outras pessoas em direção a um objetivo comum); julgamento (capacidade de avaliar a confiabilidade e credibilidade de diferentes fontes de informação); navegação transmídia (a capacidade de acompanhar o fluxo de histórias e informações através de múltiplas modalidades); negociação (a capacidade de “viajar” por diversas comunidades, discernir e respeitar múltiplas perspectivas, e seguir normas alternativas) e visualização (a capacidade de criar e compreender representações visuais de informação).

Gutiérrez (2008) assinala a importância da alfabetização de caráter crítico e chama a atenção para a sua importância diante os novos meios. Para ele, alguns dos autores que falam de novas alfabetizações, sobretudo no cenário digital, esquecem dos enfoques mais críticos que advém dos estudos de *media literacy*. Para o autor, os princípios básicos de uma educação crítica para os meios de massas tradicionais, já muito explorados, poderiam ser perfeitamente aplicáveis para os dias de hoje, visando a um uso mais responsável das novas mídias.

Martin (2008) valoriza a construção social. Todas as ações no meio digital devem permitir ação social construtiva; e a reflexão sobre este processo. Há ainda pesquisadores que falam da competência para lidar com a diversidade cultural presente no ciberespaço, como Wolton (2006).

Outros autores mais voltados para a área de comunicação vão dar ênfase para habilidades que visam o saber ler e escrever em diferentes linguagens, gêneros, formatos e sob quaisquer tipos de dispositivo. Silverstone (2002), Jenkins (2006), Livingstone (2009), Sacramento (2008), Santiago (2010) e Garcez (2011) são alguns dos autores que relacionam a literacia digital com a capacidade de analisar, compreender e produzir narrativas em diferentes linguagens, suportes, prioritariamente.

Cerveró (2007) relaciona a necessidade de reformular a alfabetização tendo em vista a formação necessária para a “*life-long learning*” – algo apontado por ela como essencial para as sociedades desenvolvidas. Apesar de ter surgido com um enfoque economista, estritamente relacionado a questões de emprego e reciclagem formativa, o conceito de aprendizagem contínua ao longo da vida dá um novo sentido à ideia também de aprendizagem. A formação ao longo da vida valoriza o “aprender a aprender” em um contexto construtivista de aprendizagem, que é importante num cenário com grande carga de informação e complexo que vivemos. A

aprendizagem está incorporada ao longo da vida, em diferentes contextos, tanto formais como não formais da educação, em diferentes idades.

Muitos outros autores vão destacar outros aspectos. Por isso, percebemos que, dependendo da linha teórica e da inclinação de pesquisa de cada autor, há muitos pontos em comum quando se fala em multiliteracias ou literacia no ambiente digital, mas pode também haver mais ou menos ênfases em determinados aspectos. Nesta perspectiva, Calvani et al (2008 *apud* BORGES & OLIVEIRA, 2011) reforçam que as competências em ambientes digitais são multidimensionais, já que integram habilidades de natureza cognitiva, relacional e social, também são complexas e estão interconectadas, porque não são independentes, elas se ligam entre si, e estão condicionadas ao contexto sociocultural. Importante ressaltar que em cada uma das competências elencadas haverá oportunidade para praticar a cidadania digital, a expressão criativa, o envolvimento cívico, o empoderamento econômico, a aprendizagem sobre algo etc..

Há esquemas também propostos por autores estudiosos da área, que ilustram as competências que os usuários empregam ao interagir no ambiente digital. O esquema proposto por Eshet-Alkalai (2004) compreende habilidades de “*photo-visual literacy*”, “*reproduction literacy*”, “*branching literacy*”, “*information literacy*”, “*sócio-emotional literacy*”. Ou seja, há a tentativa de agrupar várias habilidades dentro de cada competência. A *photo-visual literacy* está relacionada com a capacidade de entender e saber ler as mensagens visuais. A *reproduction literacy* aponta para a capacidade de formar novos significados e novas interpretações através combinação de fragmentos de vários tipos de textos; a *branching literacy*, por sua vez, se refere ao senso de orientação na web; a *information literacy* relaciona-se à capacidade de conseguir identificar a informação útil e portadora de credibilidade, da informação falsa, irrelevante ou preconceituosa. E a *socio-emotional literacy* inclui as habilidades para compartilhar sentimentos através dos meios de comunicação digital, assim como identificar má intenções de numa sala de bate-papo, por exemplo.

Já os autores Van Deursen e Van Dijk (2009), defendem um modelo que abriga habilidades operacionais, formais, informacionais e estratégicas. As habilidades operacionais estão imbricadas ao uso de computadores e redes; as habilidades formais fazem referência ao saber “navegar” e usar recursos, mantendo um senso de localização; as informacionais envolvem a capacidade selecionar, buscar, avaliar informações e, por fim, as habilidades estratégicas se relacionam ao emprego das habilidades anteriores para chegar a um objetivo e assim tomar melhores decisões quanto às melhores fontes de informação; envolve também saber o que fazer com essa informação.

Mais uma vez, pode-se dizer que todos estes modelos nos auxiliam a pensar sobre as multiliteracias ou a literacia “ideal” para uma sociedade em rede com as TDIC; no entanto, conforme analisam Borges e Oliveira (2011), individualmente nenhuma abrange todas as competências necessárias. Na proposta de Eshet-Alkalai (2004), por exemplo, vai além ao tratar das habilidades socioemocionais, mas não trata das habilidades estratégicas de Van Deursen e Van Dijk – que, por sua vez, não falam muito das competências comunicacionais.

[...] é preciso reconhecer que nenhuma lista de componentes de competências [...] será completa [...] nenhum modelo específico será apropriado para todas as pessoas, ou para a mesma pessoa em momentos diferentes de sua vida [...]. O que podemos é propor modelos aproximados, tendo a consciência da necessidade constante de atualização das competências em razão de um ambiente em mudança (BORGES; OLIVEIRA, 2011, p. 307).

Avançando na temática, podemos considerar não uma lista de competências, nem modelos, mas dimensões para que possamos alfabetizar na sociedade em rede. Gutiérrez-Martin e Tyner (2012) apontam que, ao invés de falar de “novas alfabetizações”, poderia ser mais conveniente falar de novas dimensões de letramento. Para eles, três dimensões deveriam ser destacadas: a midiática, dada a importância dos meios de comunicação e novas mídias hoje em dia; a dimensão digital – já que a maior parte da informação que se tem contato está digitalizada –, e multimodal – pela convergência de texto, som, imagem, vídeo, animação.

Vieira (2008) identifica uma outra tricotomia importante, talvez mais abrangente que a dos autores acima. A primeira dimensão é sobre o acesso (capacidade de acessar a parte física, assim como conteúdos e serviços online), a compreensão (que inclui a capacidade de fazer a avaliação e crítica da informação e das oportunidades online) e também o aspecto de criação (capacidade de produzir conteúdos, fazendo uso da interatividade e participação online).

Faz-se um importante adendo aqui, com destaque para a dimensão de criação de conteúdos. Conforme analisam Borges e Oliveira (2011), entre as definições de competência em ambiente digital analisadas por elas, dificilmente se inclui a criação de conteúdos. Mesmo diante a imensa possibilidade de produção com as novas mídias e ferramentas online, este aspecto – que nos levaria a uma participação mais efetiva da cultura digital – é pouco trabalhado. Mesmo com a internet, ainda o mais usual é tratar as pessoas como receptoras de informação, mas não de produtoras. Para Livingstone (2004, p. 7), essa concepção ainda existe fortemente devido ao nosso laço ainda forte e herdado da cultura impressa: “[...] enquanto ensinar a população a ler era altamente desejável, ensinar as pessoas a escrever representava um conflito entre os interesses elitistas estabelecidos e as tendências democratizantes de esclarecimento”.

Inclusive, pesquisador advindo da área de competência informacional e Ciência da Informação, Isto Huvila (2011), também critica este aspecto, que segue sendo pouco estudado pela área, apesar de ser um de seus pilares centrais. Nas palavras dele:

A criação de informação tem sido relativamente pouco estudada pela Ciência da Informação. A discussão recente sobre mídia participativa e cultura de mídia digital tem tocado o tema com mais frequência (JENKINS et al., 2006, THOMAS et al., 2007), mas principalmente do ponto de vista das novas formas de mídia e ferramentas. A falta de interesse da Ciência da Informação é impressionante, porque a criação de informação tem sido percebida, pelo menos em princípio, como um tema central do campo [...] a pesquisa tem se concentrado na busca, organização e uso da informação [...] e ignorado as questões relacionadas à criação de informações (HUVILA, 2011, p.07, *tradução nossa*)

Para o autor, muitos modelos de alfabetização de informação explicam bem o processo que parte da necessidade de informação ou definição de tarefas para se buscar informação, e se estende até o ponto em que novas informações são integradas na esfera pessoal e de conhecimento dos usuários. Mas não se explica como esse novo conhecimento é disseminado. A área concebe esta parte da criação/produção da informação como um tópico relacionado mais às ciências da comunicação ou pedagogia, na visão dele.

O conceito de alfabetização abrange leitura e escrita. Em contraste a isso, conforme observa Huvila (2011), a alfabetização informacional tem, na maior parte das vezes, “ignorado” essa conotação. O autor defende que, baseado em princípios da alfabetização dialógica, apoiando-se em autores como Bereiter & Scardamalia (2005), Korhonen (2009), que seria oportuno incorporar a criação como parte da alfabetização também nos contextos de competência informacional. O autor ainda acrescenta que “Também seria desejável dar ênfase especial à discussão das implicações específicas da criação para o uso da informação, para a Ciência da Informação e para as profissões da informação” (HUVILA, 2011, p.09, *tradução nossa*)

Ainda na visão deste pesquisador, educar para a criação de conteúdos seria de potencial relevância para solucionar parte dos problemas de busca e uso de informações. Se as pessoas soubessem como criar informação de maneira mais organizada e ética, isso poderia resolver vários problemas que temos hoje – tornaria a informação mais utilizável, achável, com mais usabilidade, e não teríamos tanta informação duvidosa e pouco ética. Pessoas comuns, de acordo com Huvila (2011) não são incapazes de produzir metadados úteis - não é impossível aprender com relativamente pouco esforço o básico de documentos estruturados e outros métodos simples

que aumentariam a encontrabilidade e usabilidade da informação. A questão é: que tipo de alfabetização para a criação da informação e competência é ensinada neste sentido?

Huvila (2011) observa que, apesar da forma de ler ter mudado tanto diante a web, e tantas ferramentas nos darem possibilidade de produzir informação de forma diferenciada, mesmo com a digitalização e a não-linearidade da informação digital, quase ninguém sabe como escrever no hipertexto não-linear. Sobretudo, a aprendizagem de criar conteúdos em informação exige, no entanto, não apenas a compreensão da criação de informação como um processo técnico, mas também do ponto de vista de seu significado. “É claro que a criação de informações, no contexto de ensino e aprendizagem não é uma questão puramente técnica, de forma semelhante à escrita de textos, que não é apenas uma questão de ser capaz de segurar uma caneta” (HUVILA, 2011, p.14, *tradução nossa*)

A criação de conteúdos é verdadeiro artefato social, que pode, além de controlar e construir relações sociais, nos inserir ou não como membros em comunidades, assim como definir papéis (HUVILA, 2011).

A educação tanto para a criação de conteúdos como para leitura crítica de conteúdos forma uma aliança recíproca - pois, se tenho leitores mais críticos, tenho produtores também mais conscientes de seu papel, em diversos contextos. Ambos contribuem para o projeto de inteligência coletiva na rede, acenado por Lévy (1999).

Voltando às dimensões da alfabetização digital, retomamos os aspectos de Vieira (2008): acesso, compreensão e criação de conteúdos – estes defendidos pelo autor como dimensões necessárias em qualquer proposta de alfabetização digital. Agora citamos Calvani et al (2008) que também falam em três dimensões associadas para o ambiente em rede e para a literacia digital: 1. Tecnológica: que se relaciona com a capacidade de explorar e resolver problemas em ambiente digital; 2. Cognitiva: a dimensão que envolve leitura, identificação, seleção, interpretação e avaliação de dados e informações e 3. Ética: dimensão que preza pela interação de forma construtiva, ética e responsável.

Borges e Oliveira (2011) consideram as dimensões elencadas por Calvani et al (2008) bem adequadas, só apontam a ausência da dimensão social, que envolve as relações de negociação, argumentação, partilha e colaboração. Para Eshet-Alkalai (2004), as habilidades sociais estão entre as mais difíceis de serem desenvolvidas, porque exigem a união de capacidades crítica, analítica, além de maturidade. E todas essas questões nos mostram o quanto sociedade, informação e mídia estão relacionadas.

A partir dessas dimensões, fica mais fácil elencar várias competências e habilidades, lembrando que todos que têm algum contato com as TDIC já possuem algum nível de

competência, e ninguém nunca será completamente competente, já que este é um conceito que sempre estará em construção. Os níveis de competência, as dimensões nunca serão uniformes – dependem da perspectiva de onde são observados, do contexto social, sendo que muitas das competências não podem ser somente pensadas e formuladas por especialistas, elas se descobrem, se renovam na prática cultural popular – nas atividades cotidianas – no ato de “blogar”, compartilhar, durante o bate papo online, nas compras online...

2.5 Das notícias aos memes: as características desses conteúdos como fonte de informação e entretenimento

Para finalizar este capítulo, o objetivo deste tópico é fazer uma explanação das fontes midiáticas e seus conteúdos mais importantes da atualidade, assim como suas características. No capítulo 5, retomaremos a discussão sobre as mídias como fontes de informação e como avaliá-las criticamente, com uma proposta elaborada a partir de contribuições da literatura inglesa sobre *media literacy*.

Como citamos muitas vezes o termo “mídia” e “conteúdo midiático”, “fonte de informação midiática”, faz-se necessário conceituar o que se entende por “mídia”. “Mídia” pode se referir a um suporte físico, como um CD, e também pode se referir a meios de comunicação, como TV, rádio, internet, jornal e outdoor. A televisão é a mídia; o nome do veículo de comunicação é a razão social, tais como: TV Globo, TV Record, Portal Terra; SBT - são empresas que investem num determinado meio (ou vários tipos de meios) e elaboram conteúdos diversos a serem veiculados. Existem inúmeras classificações de mídia. Mídia impressa, mídia eletrônica, mídia social etc. Nakamura (2009) aponta a existência de mídias extensivas ou externas, como outdoor, busdoor, entre outras. O mesmo autor ainda classifica a internet como “mídia interativa”.

Para Lévy (1999, p. 56), a mídia “é o suporte ou veículo da mensagem”. Ele chama a atenção para o número de diversas modalidades perceptivas que cada mídia envolve na recepção de uma mensagem, sendo que as realidades virtuais podem colocar em jogo uma quantidade maior de percepções, tais como a visão, a audição, o tato e a cinestesia²². E uma mesma modalidade perceptiva, isso, na visão do autor, pode possibilitar a recepção de diversos tipos de representações.

²² Segundo Houaiss : “sentido da percepção de movimento, peso, resistência e posição do corpo, provocado por estímulos do próprio organismo”

É importante ressaltar, e para isso usaremos Lévy (1999), que as mídias são apenas uma parte de um sistema de comunicação. Com mais propriedade, o autor caracteriza as dimensões da comunicação que nos auxilia melhor entender as características das fontes de informação midiáticas:

Quadro 2 - Diferentes dimensões da comunicação

	Definição	Exemplos
Mídia	Suporte de informação e de comunicação	Impressos, cinema, rádio, televisão, telefone, CD-ROM, Internet, etc.
Modalidade perceptiva	Sentido implicado pela recepção da informação	Visão, audição, tato, odor, gosto, cinestesia.
Linguagem	Tipo de representação	Línguas, músicas, fotografias, desenhos, imagens animadas, símbolos, danças etc.
Codificação	Princípio do sistema de gravação e de transmissão das informações	Analogico, digital
Dispositivo informacional	Relações entre elementos de informação	Mensagens com estrutura linear (textos clássicos, música, filmes)/mensagens com estrutura em rede (dicionários, hiperdocumentos)/ mundos virtuais (a informação é o espaço contínuo; o explorador ou seu representante estão imersos no espaço)/ fluxos de informações
Dispositivo comunicacional	Relação entre os participantes da comunicação	Dispositivo um-todos, como imprensa, rádio, televisão/ dispositivos um-um, como correio, telefone; todos-todos, tais como conferencias, sistema para ensino ou trabalho cooperativos, mundos virtuais com diversos participantes, www.

Fonte: Levy (1999, p. 58-59)

Assim, fica mais fácil caracterizar o contexto da comunicação, pensando não somente na mídia quanto ao suporte, mas que ela também se difunde através de uma linguagem, pode ser analógica ou digital, pode implicar uma ou mais modalidades perceptivas, têm mensagens ora mais lineares, ora mais “em rede”. O jornal impresso, por exemplo, tem como suporte midiático o impresso, estimula a visão e o tato, faz suas representações por meio de palavras, fotografias, desenhos, numa estrutura linear e utilizando-se de um dispositivo comunicacional um-todos.

Entre seus papéis, as mídias:

[...] atuam como canais de informação e de conhecimento pelos quais os cidadãos comunicam-se uns com os outros e tomam decisões bem informadas; promovem discussões informadas entre diversos atores sociais; fornecem muito do que aprendemos sobre o mundo alheio a nossa experiência imediata; são os meios pelos quais a sociedade aprende a respeito de si mesma e constrói um sentido de comunidade; supervisionam as ações do governo, promovendo a transparência na vida pública e o escrutínio público dos ocupantes do poder, denunciando a corrupção, a má administração pública e as ações corporativas nocivas; são facilitadoras essenciais dos processos democráticos e atuam para garantir eleições livres e justas; são um veículo de expressão e coesão cultural dentro das nações e entre elas; funcionam como um ator social que age em defesa própria, respeitando os valores pluralistas. (WILSON et al, 2013, p. 61)

Diante dessas considerações, reforçamos, mais uma vez, que ignorar as mídias como potenciais fontes de informação que influenciam na tomada de decisões é realmente uma atitude errônea e limitada. Não é à toa que se tornou célebre a frase de George Orwell, “[...] a massa mantém a marca, a marca mantém a mídia e a mídia controla a massa”. Quem diria, por exemplo, que o final de uma novela pudesse influenciar na mudança de percurso de uma agenda política? Foi o caso do último capítulo da novela Avenida Brasil, transmitida pela TV Globo em 2012, que levou a ex-presidente Dilma Rousseff a adiar um comício²³.

A alta popularidade em torno das novelas, por exemplo, também levou o *The Washington Post*, um dos jornais norte-americanos mais respeitados e lidos em todo o mundo, ter chamado a atenção para o suposto “poder de influência” das novelas na vida dos brasileiros, em seu artigo “Brazil’s Novelas May Affect Viewers’ Lives”²⁴ (“Novelas do Brasil podem afetar as vidas dos telespectadores”). A reportagem afirma que, essencialmente no Brasil, a novela tem a capacidade de influenciar escolhas no estilo de vida, se tornando parte muito importante na sociedade brasileira.

Tal fato não deveria ser descartado por estudiosos de comportamento informacional e competência informacional. As informações disseminadas em novelas, mídias sociais, jornais têm uma característica fundamental merecedora de análise: a significação de mundo construída pelos sujeitos que estão em contato com essas representações de mundo, mesmo fora de um ambiente acadêmico. Como negar a influência dessas mídias sobre as formações das identidades sociais, as tomadas de decisões, a resolução de problemas em várias esferas do cotidiano?

A mídia e seus conteúdos são fonte de informação. Apesar de ser uma expressão muito recorrente, existem várias referências e considerações diferentes quando falamos de “fontes de

²³ De acordo com informações do jornal O Globo, reportagem disponível em <http://oglobo.globo.com/brasil/o-ultimo-capitulo-de-avenida-brasil-leva-dilma-adiar-comicio-em-sp-6403250>.

²⁴ Informação referenciada em artigo disponível em <http://elo.com.br/portal/colunistas/ver/230989/a-midia-em-nossas-vidas-informacao-ou-manipulacao-.html>.

informação”, dependendo da área profissional ou de uma área de estudo que a caracteriza. Podemos falar em fonte de informação no ambiente corporativo, no ambiente acadêmico, no ambiente jornalístico, e também conteúdos diversos que temos contato no dia a dia, que nem sempre, tão facilmente, são reconhecidos como “fonte de informação”, devido a sua complexidade e variedade de conteúdos.

Para Rodrigues e Blattmann (2014, p. 10), fontes de informação referem-se a tudo o que gera ou veicula informação. “Pode ser descrita como qualquer meio que responda a uma necessidade de informação por parte de quem necessita, incluindo produtos e serviços de informação, pessoas ou rede de pessoas, programas de computador, meios digitais, sites e portais”.

Atualmente, recorremos a fontes de informação por diversas razões – para nos informar, mas também pela necessidade de entretenimento, por exemplo, e assim temos contato com diversos tipos de conteúdos. São consideradas fontes de informação as diversas mídias, tanto do ponto de vista de seu aspecto de suporte e também de conteúdo. Campello e Caldeira (2005) consideram jornais, televisão, museus, dicionários, internet, por exemplo como fontes de informação. Há autores ainda que classificam fontes formais e informais de informação. Assim, uma pessoa na rua, um familiar pode ser uma fonte de informação (informal), até uma autoridade ou especialista (formais). Ou seja, fontes de informação não se restringem apenas a meios tradicionalmente científicos. Tanto que as normas da *American Psychological Association* (APA) já consideram em seus manuais como citar em trabalhos acadêmicos posts de facebook, vídeos do YouTube, e-mail e até um “tuíte”²⁵.

Silva e Tomaél (2004) fazem considerações a respeito da classificação de fontes advindas nas TDIC. Tradicionalmente, se tratando da comunicação informacional, a área de taxionomia biblioteconômica reconhece e permite classificação dos seguintes canais disponíveis em rede: os informais, que incluem e-mail, grupos de discussão, conferências e os formais. As autoras dividem também os documentos eletrônicos encontrados em rede como primários (periódicos, livros, teses); secundários, podendo ser dicionários, enciclopédias; e terciários, tais como índices, catálogos online – muitos deles transpostos e/ou gerados a partir de fontes impressas. Pacheco e Valentim (2010) fazem adendos a essa categorização, destacando a dimensão de cada uma diante de sua função: as fontes primárias carregam a influência direta do autor; as fontes secundárias interpretam e editam as fontes primárias para facilitar seu acesso; e as fontes terciárias viabilizam o encontro de fontes primárias e secundárias.

²⁵ Referente a <https://soybibliotecario.blogspot.com.es/2016/09/normas-apa-2016-aprende-citar-posts-de.html>

Retomando Silva e Tomaél (2004), “[...] as novas fontes de informação que surgem absolutamente independentes da geratriz impressa carecem ainda de denominação e de classificação, se é que isso faz-se necessário” (SILVA; TOMAEL, 2004, p. 07). Muitos desses novos conteúdos e fontes de informação que surgem na internet se desenvolvem por meio de uma verdadeira mixagem de fontes primárias, secundárias e terciárias, mas muitas delas fogem a qualquer classificação prévia, “porque são resultados do dinamismo do design característicos da internet”. (SILVA; TOMAEL, 2004, p. 07-08).

Na internet, essa diversidade de conteúdos midiáticos “independentes” são consumidos em um contexto de “cultura das mídias” (SANTAELLA, 1992) – que se situa entre a cultura de massas e a cibercultura. No entanto, hoje, o consumo desta cultura é mais individualizado, disperso e fragmentado, tanto da informação e do entretenimento. Sobre isso:

São, portanto, extremamente importantes na vida das novas gerações, funcionando como instituições de socialização, uma espécie de "escola paralela", mais interessante e atrativa que a instituição escolar, na qual crianças e adolescentes não apenas aprendem coisas novas, mas também, e talvez principalmente, desenvolvem novas habilidades cognitivas, ou seja, "novos modos de aprender", mais autônomos e colaborativos [...] (BEVORT; BELLONI, 2009, p.1.083)

Há muitos aspectos que podemos aproveitar das mídias, assim como devemos aprender a como lidar com seus diversos conteúdos. Ao mesmo tempo em que os meios de comunicação e as redes podem contribuir para a disseminação a promoção dos direitos humanos, para o combate de todo tipo de violência e preconceito, podem também gerar representações de mundo nem sempre tidos como “positivos”. Isso porque a mídia e os conteúdos nos colocam em contato com representações de mundo, muitas vezes que competem entre si. Essas representações remetem posições e valores propagados por diversos meios, e o modo como tais posições e valores específicos são trazidos à tona e mostrados como universais e objetivos acontece através de recursos da linguagem. (CERIGATTO; SIQUEIRA, 2008). Case (2007) também nos chama a atenção para o aspecto da intencionalidade da informação, que se associa diretamente aos conteúdos midiáticos: já que são produzidos socialmente, envolvem intenções por parte de quem emite a informação, conforme a audiência que se pretende atingir.

O cenário marcado por essas fontes de informação midiáticas remete a uma época em que velhas e novas mídias se chocam, mídias corporativas e alternativas se cruzam, poderes do produtor e do consumidor interagem, muitas vezes, de maneiras imprevisíveis. E “a maleabilidade tecnológica dos novos media permite uma muito maior integração de todas as fontes de comunicação no mesmo hipertexto” (CASTELLS, 2005, p.24).

Essa conversão e integração de mídias e seus conteúdos como fontes de informação num mesmo ambiente, o digital, embora nem sempre harmoniosa, substitui os aparatos hegemônicos e centrais de fornecimento de informação, comunicação e entretenimento (CASTELLS, 2005). A geração tecnológica atual se preza por uma comunicação horizontal e não mais vertical, descentralizada, em grande volume e de forma multimodal e simultânea, transmitidos a uma velocidade cada vez maior.

A codificação digital é o processo que faz com que as informações armazenadas em um computador (dados), produtos culturais (músicas, filmes, livros), as telecomunicações e os processos de transmissão de rádio e televisão, convirjam para o mesmo formato. A tecnologia convergente combina as capacidades tecnológicas que andavam separadas [...] (BRANCO, 2005, p. 227).

Além do cruzamento de linguagens e mídias, o ambiente digital também mistura e dilui a distância de diferentes expressões culturais, já que capta toda essa diversidade. Para Castells (1999), cultura popular e cultura erudita, entretenimento e informação, educação e persuasão podem ser vistos juntos, combinados. Todas as expressões culturais, da mais elitista até a mais popular, vêm no “mesmo pacote” desse universo digital, “ofertados” em um hipertexto histórico gigantesco. São manifestações passadas, presentes e futuras da mente comunicativa. Toda essa diversidade, agora muito fluidificada, constrói um novo ambiente simbólico. “Fazem da virtualidade nossa realidade.” (CASTELLS, 1999 p.394)

São vários argumentos que justificam esses conteúdos como fonte de informação e mediadores da realidade. Eles ocupam, muitas vezes, posição central na vida pública de pessoas de todas as idades, em termos de trabalho, participação política, educação e entretenimento. Não há dúvidas que as mídias são uma peça importante do sistema de comunicação de várias sociedades. Para Castells (2000), a mídia, não somente fonte de informação, é ainda um reflexo e expressão de nossa cultura, que é transmitida, principalmente, por meio dos materiais midiáticos.

As mídias tidas como tradicionais seriam fontes de informações mais credíveis? As fontes de informação midiáticas tidas como mais “clássicas” – frequentemente presentes na biblioteca – como jornais e revistas que pertencem a grandes editorias e grupos midiáticos, assim como material audiovisual de notáveis empresas de comunicação, como a Rede Globo, podem desinformar muito mais que a internet, pois, na visão de Lévy (1999, p.230). “[...] repito que a televisão e a imprensa são instrumentos de manipulação e de desinformação muito mais eficazes do que a internet, já que podem impor ‘uma’ visão da realidade e proibir a resposta, a crítica e o confronto entre posições divergentes”.

Na visão ainda deste autor, é uma grande tendência no mundo inteiro o fato de textos em grande escala circularem pelo ciberespaço sem nunca ter passado por um editor ou redator. Isso já começa a ocorrer também com a música, os filmes, entre outros.

Devemos entender esse liberalismo no sentido mais nobre: a ausência de restrições legais arbitrárias, oportunidades abertas para os talentos, concorrência livre entre um grande número de pequenos produtores em um mercado o mais transparente possível? Ou será a máscara, o pretexto ideológico para o domínio de grandes grupos de comunicação que tornarão a vida mais difícil para os pequenos produtores e para a profusão da diversidade? As duas vias dessa alternativa não são mutuamente exclusivas. O futuro nos trará provavelmente uma mistura das duas, cuja proporção depende em última instância da força e da orientação do movimento social (LÉVY, 1999, p. 232).

Quanto ao crescente consumo de informações por meio de mídias, há várias pesquisas que demonstram dados de acesso. Considerada o maior levantamento sobre os hábitos de informação dos brasileiros, a “Pesquisa Brasileira de Mídia 2016”²⁶ apontou que a televisão segue ainda como meio de comunicação predominante no país, apesar do acesso à internet ser crescente e estar superando o número de horas em frente à televisão. Os jornais ainda têm significativa parcela de acesso, assim como a rádio. As notícias de TV, rádio e jornal são as consideradas mais confiáveis pelos entrevistados, nessa ordem.

O estudo Radar Jovem 2014²⁷, realizado pela Agência B2 com 2 mil jovens de mais de seis cidades em diferentes regiões do Brasil, chegou à conclusão de que o jovem brasileiro é assíduo consumidor de internet. São ao menos seis horas do dia utilizando mídias sociais. Os jovens pesquisados ainda afirmaram ter este meio como principal fonte de informação, com 43% de sua preferência, sendo que o acesso é cada vez mais comum por meio de *smartphones*. Chamou a atenção o fato de o WhatsApp ser também considerado fonte de informação; a rede social Facebook também foi muito mencionada, ficando à frente de Instagram e YouTube.

Ao buscar por pesquisas da área em diversas bases de dados, localizamos para esta revisão apenas dois artigos que versavam especificamente sobre o uso de mídias enquanto fonte de informação. No estudo conduzido por Sanchez (2013), foi identificada uma variedade de consulta a fontes no âmbito de pesquisa escolar. A investigação aplicou questionários a 47 alunos, sendo 16 estudantes do primeiro e terceiro anos e 15 do 2º ano do Ensino Médio que frequentam a Biblioteca Escolar do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM), do campus Manaus Zona Leste (CMZL). De acordo com dados de pesquisa,

²⁶ Disponível em <http://www.secom.gov.br/atuacao/pesquisa/lista-de-pesquisas-quantitativas-e-qualitativas-de-contratos-atuais/pesquisa-brasileira-de-midia-pbm-2016.pdf/view>.

²⁷ Disponível em <http://www.b2agencia.com.br/blog/index.php/2013/10/11/sintonizando-o-canal-18-a-30/>

apesar de 91,66% dos entrevistados afirmarem fazer uso da biblioteca, a consulta mais frequente não é ao acervo de livros ou multimeios, mas sim à internet, visto que 62,74% indicaram localizar as informações que precisam no ambiente virtual, em detrimento do catálogo, acervo ou ajuda de profissionais. Dentre as fontes de pesquisa online utilizadas, os alunos apontaram consulta em buscadores como Google, Wikipedia, Yahoo, elencando também sites de jornais e blogs, entre outras. Fora do ambiente da biblioteca, os alunos revelaram recorrer às redes sociais (tais como Facebook, Twitter), sendo que na biblioteca em questão é proibido o acesso a tais ambientes.

Estudo de Kim e Sin (2015), apresentado na Conferência sobre Comportamento Informacional (ISIC) focou o comportamento de busca de informação de homens e mulheres quanto às mídias sociais (como wikis, fóruns na internet, blogs) mais acessadas e usadas por eles em contextos acadêmicos e da vida cotidiana. O estudo envolveu mais de 1.000 alunos de graduação nos Estados Unidos. Por meio dele, foi possível identificar detalhes de perfis de usuários que acessam essas mídias. Na ocasião, as autoras quiseram salientar que há diferenças de uso quanto ao sexo (feminino ou masculino).

Para descobrir como os graduandos usam a mídia social para fins de busca de informações, os dados foram coletados por meio de questionários, através de três etapas. Foram examinados, além dos tipos de mídia sociais consultados, critérios de avaliação e maneiras de resolução de problemas.

Um total de 1.355 respostas foram recebidas. Cerca de 60% dos entrevistados eram do sexo feminino e 40% eram do sexo masculino. A maioria dos entrevistados (67%) tinha entre 20 e 24 anos; 31% deles eram menores de 20 anos. A maior parte dos entrevistados cursavam áreas de ciência e engenharia (39%), seguido das ciências sociais (37%), e artes e humanidades (11%).

As cinco principais plataformas no contexto acadêmico mais citadas em pesquisas de busca por informações foram: wikis, sites, serviços de compartilhamentos de mídia, fóruns de internet e blogs. As cinco principais plataformas no contexto cotidiano foram: sites de redes sociais, serviços de compartilhamentos de mídia, wikis, comentários de usuários e microblogs.

No geral, observou-se que os entrevistados utilizaram-se da mídia social para a busca da informação em situações do cotidiano com mais frequência do que em contextos acadêmicos. Revelou-se ainda que os entrevistados avaliaram as informações presentes na mídia social apenas ocasionalmente. Curiosamente, ações avaliativas foram mais frequentes no contexto diário do que no contexto acadêmico. Os resultados do presente estudo ainda apontaram que as mulheres valorizam aspectos sociais de fontes de mídia social mais do que os homens quando usam essas mídias para busca de informações no cotidiano.

A seguir, faremos uma caracterização de fontes midiáticas que consideramos importantes abordar – dentre fontes mais tradicionais e outros conteúdos relativamente novos disseminados em ambiente online. A caracterização dessas fontes ajuda a aprofundar as discussões sobre a necessidade de desenvolver habilidades críticas para sua leitura.

a) Jornais e revistas: Dentre as principais fontes midiáticas, podemos apontar os jornais e revistas com caráter jornalístico, que se sobressaem por trazer informações instantâneas, atualizadas, “dinâmicas”, ou então, mais contextualizadas, com informações mais bem aprofundadas, o que caberia à revista. Para Scalzo (2011), as revistas destacam-se por cumprir a função de ajudar na complementação da educação, no oferecimento de certos serviços a seus leitores, no aprofundamento de assuntos, na segmentação, na interpretação dos acontecimentos. Nesse sentido, a revista:

[...] possui menos informação no sentido clássico (as ‘notícias quentes’) e mais informação pessoal (aquela que vai ajudar o leitor em seu cotidiano, em sua vida prática). Isso não quer dizer que as revistas não busquem exclusividade no que vão apresentar a seus leitores. Ou que não façam jornalismo (SCALZO, 2011, p. 14).

Enquanto o jornal tenta abarcar de “tudo um pouco”, as revistas apostam em produções segmentadas – dignas do “jornalismo especializado” são uma resposta para determinados grupos que buscavam, anteriormente, uma linguagem e/ou uma temática apropriada ao seu interesse e/ou contexto. Na revista, essa a produção informativa que atinge audiências segmentadas, com linguagem específica, mais personalizada e “desmassificada”, é bem característico. Com melhor acabamento visual, a revista destaca e enriquece o que o jornal diário muitas vezes não consegue fazer. O texto pode ser mais literário e conotativo. A reportagem pode ainda ter seu caráter documental mais reforçado, quando é regada de depoimentos e relatos.

A maioria dos conteúdos veiculados em jornais e revistas, tais como as reportagens e notícias, são tidos como fontes secundárias “[...] pelas quais as informações foram interpretadas, analisadas ou resumidas” (WILSON et al, p. 143). Os textos noticiosos devem ter papel meramente informativo, descritivo da realidade através de uma apuração jornalística que deve prezar por princípios de exatidão, imparcialidade, entre outros (MARCONDES FILHO, 2000).

Para Texeira (2008), dentre as funções dos jornais e revistas, é importante salientar que eles também desempenham papel de vetor narrativo ideológico: “jornais e revistas são também empresas e, por isso, precisam de grandes anunciantes para sua manutenção” (TEIXEIRA, 2008, p. 67). Outro ponto importante a ser destacado aqui é de que anunciantes podem influenciar a linha editorial a ser seguida dos veículos de comunicação, e até determinar a informação a ser divulgada ou suprida. Outro “filtro” jornalístico refere-se ao próprio jornalista – “um ser

humano, com uma história e formação própria, que se posiciona diante de um fato ou, pelo menos, que escolhe palavras para sua descrição” (TEIXEIRA, 2008, p. 67). Esses fatores são pontos fundamentais que influenciam na confecção da narrativa jornalística. Na visão de Teixeira (2008), a análise discursiva pode ser uma ferramenta para ler “além da notícia”, ler o que está nas entrelinhas.

Os jornais e revistas ainda podem atuar como documento histórico: todo relato periódico advindo de jornais (diário, semanal, quinzenal, mensal...) tem seu valor histórico. Por identificar uma determinada época e lugar, traz à tona registros de fatos ocorridos na história que estão sujeitos a uma múltipla interpretação e tratamento.

Também podem funcionar como fonte de informação para demandas específicas de grupos, comunidades, pessoas físicas e jurídicas. É ainda possível definir, em meio a uma gama de publicações, jornais ou revistas específicos, o recorte de um conteúdo específico, que atenda interesse de uma pesquisa escolar, por exemplo.

Teixeira (2008, p. 68), acrescenta que:

Pode-se, talvez, acrescentar uma outra possibilidade: a leitura dessas publicações com objetivo puramente estético, seja literário, gráfico ou fotográfico, proporcionado pelas crônicas, fotografias, tirinhas, pinturas e outras manifestações estéticas que podem ser tranquilamente abraçadas pela imprensa.

O autor sublinha que, diante a leitura de exemplar do jornal, ou revista, pode-se passar por essas funções ou até mais.

Por mais que tenhamos dado enfoque às características de revistas e jornais impressos e mais tradicionais (já que ainda são fontes noticiosas bastante acessadas), é importante mencionar que com o advento da internet cresce a quantidade de jornais e revistas em formato online, veiculados por grandes meios de comunicação, e também por organizações não-governamentais, empresas, universidades, órgãos públicos, grupos sociais, sindicatos e bairros. A internet dá mais margem para que se pratique o “jornalismo independente”, comunitário, menos restrito aos interesses das grandes corporações de mídia, com inovações quanto ao formato e a forma de narrar os eventos.

Sobre a organização dos textos nos jornais e revistas impressos (no formato online também encontramos estes elementos), Teixeira (2008) descreve alguns dos principais itens que ajudam a nos esclarecer como essas publicações organizam seus textos. Saber a diferença entre um artigo e um editorial, por exemplo, facilita o processo de leitura e apreensão seletiva/crítica da informação por parte do leitor. Pode-se fazer uma leitura comparativa entre jornais, por

exemplo, averiguando como cada publicação prioriza esta ou outra notícia e como cada assunto é abordado.

Ao ler um jornal/revista, portanto, é importante que possamos compreender a espécie de conteúdo conforme cada uma de suas partes:

Primeira Página/capa – Segundo nos coloca Teixeira (2008, p. 77), “para o jornal, a primeira página é sua vitrine, que constitui a principal fonte de informação do leitor sobre o conteúdo da edição daquele dia”. É como defende Cremilda Medina (1988): a notícia é um produto à venda. Tem a função de cativar o leitor com uma boa fotografia e o destaque das principais matérias do dia, do mês ou da semana. E quando uma informação se torna manchete? De acordo com Teixeira (2008), dentre os fatores que podem influenciar: a prioridade dada a outro fato, movida pela política editorial do jornal; a apuração insuficiente do fato; interesses escusos da empresa em priorizar aquela matéria ou dificultar a divulgação de outra; ou ainda o furo de reportagem, isto é, uma matéria de alta repercussão, bastante inédita, que será noticiada com exclusividade por determinado veículo antes dos concorrentes.

Editorial – Geralmente está situado na segunda página dos jornais ou nas primeiras páginas de uma revista. Qual a função de um editorial? De caráter opinativo, os editoriais expressam a posição do periódico diante de determinado acontecimento, que pode estar sendo alvo da manchete. Embora tenha um caráter opinativo, o editorial raramente é assinado: sua autoria é atribuída ao corpo editorial ou ao editor do veículo. Contudo, a opinião do veículo não deve se misturar nem influenciar a edição das notícias. O ponto de vista do editorial não deve ser ponto de partida para que se mude ou se censure opiniões distintas daquela defendida pelos editoriais (TEIXEIRA, 2008).

Artigos: referem-se a textos opinativos assinados por colaboradores ou especialistas, não necessariamente jornalistas. Artigos podem ser assinados por pessoas que não estão vinculadas ao jornal, tampouco às suas ideias. O articulista vai confeccionar um texto sobre uma determinada temática, com argumentos concisos e bem estruturado. O tema pode versar sobre algum fato noticiado no jornal ou revista, ou algum outro fato que tenha caráter de atualidade (TEIXEIRA, 2008). Para o autor, o artigo liga-se à “forma direta de manifestação do princípio de liberdade de expressão – uma das âncoras históricas da imprensa” (p.79).

Colunas: em termos jornalísticos, coluna designa espaços específicos nos jornais e revistas, publicados periodicamente textos de autoria de convidados ou pessoas provenientes do próprio jornal. Reúnem-se por temática própria – coluna de esportes, coluna de economia, ou coluna com o nome do autor específico. Outra coluna que também é bastante lembrada e às vezes ganha

notórias repercussões é a coluna do leitor, muito presente nos jornais, logo nas primeiras páginas ou até nas últimas.

Notícias: um fato, para virar notícia, tem que ser caracterizado pelo ineditismo, principalmente. Conforme Teixeira (2008, p. 79): “se um cão morde um homem isso não é notícia, mas se um homem morde um cão, isso é notícia”. Vale citar o certo didatismo que caracteriza o texto noticioso, sua fala coloquial e simples. A estrutura da notícia é, muitas vezes, ilustrada pela figura da pirâmide invertida, na qual o *lead* (primeiro parágrafo) traz as informações principais. No *lead*, temos as seis perguntas básicas que devem ser respondidas logo no início do texto, em relação ao fato jornalístico (MARQUES, 2003). São elas: Onde? O quê? Quando? Como? Por que? e Quem? – não necessariamente nesta ordem (TEIXEIRA, 2008). É válido ressaltar ainda a diferença entre notícia e reportagem: reportagem engloba uma gama maior de informações, trata com mais profundidade um tema. Pode trazer mais confronto entre opiniões e mais espaço de análise. Notícia tende à superficialidade.

Prestação de serviços: além de trazer notícias, editoriais, os jornais também prestam serviços informativos à comunidade e ao público, de diversas maneiras. Exemplos: cotação do dólar, previsão do tempo, classificados, roteiro de viagens, programação de televisão dos canais abertos, sessões de cinema etc. Há vários espaços que atendem a necessidades do dia a dia.

Itens imagéticos: outra característica que deve ser levada em conta são as imagens: fotografias, ilustrações, caricaturas, charges etc., que também são informação visual. A fotografia, por exemplo, é um importante elemento visual, muitas vezes muitas vezes indispensável à notícia. Assim também como os infográficos, que podem ajudar a compreender uma notícia. Geralmente o infográfico é produzido pela editoria de arte, de acordo com informações repassadas pelo repórter.

Ainda faz-se importante destacar que, em jornais diários, as editoriais (Cultura, Esporte, Bairros, entre outras) podem ser diárias, divididas em cadernos, ou ainda publicadas periodicamente em suplementos, que são fascículos de encadernação incluídos no conjunto publicado.

No ambiente online, observa-se a narrativa jornalística dos jornais impressos, e também de revistas, se estendendo e expandindo os formatos. E, mesmo diante o jornalismo online (gênero) e o webjornalismo (espécie do jornalismo online) (TEIXEIRA, 2008), ainda sobrevivem grandes jornais e editoras de revistas. O que vem ocorrendo é a combinação de vários suportes de leitura, sendo que o jornalismo online tem suas especificidades, vantagens e desvantagens.

Segundo Teixeira (2008), o formato online, surgido nos últimos dez anos, começou a dar os primeiros passos apenas pela simples transposição das matérias veiculadas pelo jornal

impresso para o ambiente online, “sem explorar potencialmente os recursos oferecidos pela convergência de mídias, possibilitada pelo ambiente da internet” (TEIXEIRA, 2008, p.85).

Sem dúvida, o impacto das tecnologias digitais está transformando o jornalismo e o papel do jornalista, o que inclui revisões na formação do jornalista profissional, nas formas de interação e de se fazer notícia. Na internet, um “novo” tipo de jornalismo tenta se adaptar a um público ansioso por textos mais interativos e de qualidade.

Ricardo Fraga (2005), em um trabalho realizado sobre os impactos da tecnologia na produção jornalística, concluiu que pelo menos no caso do jornal estudado, o jornal *Estado de Minas*, algumas características ligadas ao jornal impresso foram mantidas, como é o caso da qualidade do texto e do aspecto visual. Entre as diferenças, o autor registrou mudanças na metodologia de suporte, que pode influenciar na leitura; a multidimensionalidade da plataforma digital, que oferece mais interação com o leitor, com a utilização de gráficos, vídeos e imagens.

É consenso que, além de mais interativo, o jornalismo online acelerou o processo de produção de notícia, o que nos faz crer que temos muito mais notícias divulgadas em rede. Isso foi possível também devido ao baixo custo da internet.

O receptor da notícia pode colaborar com a mesma, passando também a ser coautor: uma forma de participar da notícia é através dos comentários, ferramenta disponível em muitos sites de notícias, em que é possível opinar, concordando, refutando o conteúdo, trazendo novos dados e informações.

Outras experimentações do jornalismo remetem à estrutura de hipertexto – agora os textos podem ser explorados de forma não-linear, através de links, conforme já explorado em tópico anterior. Isso faz com que o leitor possa traçar o seu próprio caminho ao ler uma notícia. Outra tendência dos jornais e revistas é o “jornalismo transmídia” - fusão da terminologia apresentada por Henry Jenkins (2009) com a prática jornalística. É uma estratégia em que um veículo de comunicação utiliza-se ao mesmo tempo diversas mídias, com diversas linguagens e narrativas a partir de diversos meios e para públicos distintos.

A “crise do modelo dos jornais impressos” está muito ligada à discussão elencada na tese sobre a “crise” da leitura tradicional. O que cabe, aos jornais, é reformular seu papel e se adequar às novas maneiras de ler. Exemplo disso são os jornais americanos, tais como o New York Times e o Wall Street Journal, que já pautam suas matérias a partir dos interesses dos leitores que comentam e leem determinado conteúdo na internet.

Portanto, valem estas observações para que saibamos que o jornal impresso, aquele tradicional, segue mudando e cada vez mais se adaptando e combinando conteúdos na internet.

b) Televisão, cinema e outros conteúdos do audiovisual

A televisão, o cinema e demais conteúdos audiovisuais, são sem dúvidas, veículos de comunicação com linguagens fortemente presentes no cotidiano. Castells (1999) caracteriza a TV como grande mídia, com “poder” centralizador e potencial instrumento de disseminação de propaganda, em larga escala. Para o autor, a chegada da televisão representou o fim da Galáxia de Gutenberg – até então regida pela tipografia e pela ordem do alfabético fonético.

Ainda na análise de Castells (1999), a predominância da televisão no sistema de comunicação fez com que este veículo se tornasse o epicentro cultural de várias sociedades. Sedução, estimulação sensorial da realidade, fácil comunicabilidade, e o fato de não precisar haver muito esforço de interpretação e para a assimilação são fatores que explicam o seu sucesso. Com a tecnologia digital, porém, a tendência é a segmentação de público, descentralização. Com a diversificação da mídia, o autor afirma que “no novo sistema de mídia, a mensagem é o meio” (CASTELLS, 1999, p.364).

Como fonte de informação, a TV aberta é um meio de comunicação bastante popular e presente nos lares brasileiros, e às vezes é tida como a única fonte de lazer e informação de várias famílias, ainda mais em regiões do país e para camadas da população em que a internet não é tão acessível. Por isso, possui papel importante na composição do sistema comunicativo midiático contemporâneo. Bretas (2008, p. 89) evidencia que:

O papel desempenhado pela TV pode ser analisado por intermédio de suas funções informativa, formativa e de entretenimento. A primeira função, informativa, baseia-se na busca e difusão de notícias, marcadas pelo caráter de atualidade, de novidade e pelas mensagens que envolvem e situam a vida das pessoas.

A mesma autora evidencia a função formadora da TV, que está ligada às possibilidades educativas do meio. Existem, inclusive em emissoras abertas e ditas educativas, programações que versam conteúdos trabalhados no sistema formal de ensino, assim como programas voltados para promover a capacitação de determinados segmentos de público.

Contudo, nem sempre os conteúdos que vêm da televisão – sobretudo, a televisão aberta - são de emissoras estritamente educativas. Apesar da Constituição Federal Brasileira de 1988 afirmar que a programação das emissoras de rádio e televisão deve dar preferência a finalidades educativas, culturais e informativas; e promover a cultura nacional e regional- estimulando a produção independente que a divulgue - a maioria dos canais abertos destina boa parte de sua programação voltada para conteúdos que investem na distração, ao lazer e ao preenchimento do tempo livre do público.

Porém, faz-se aqui uma observação: um conteúdo voltado para o entretenimento não pode conter informação considerada relevante? Bretas (2008, p. 89) discorre a esse respeito:

A informação noticiosa tanto atua na formação dos públicos quanto pode ser apreciada na perspectiva do entretenimento. Conteúdos notadamente de entretenimento também preenchem funções informativas e formativas. Junto a esse conjunto de papéis desempenhados, a televisão coloca-se como espaço de expressão de ideias e de motivação dos públicos ao consumo de bens, de serviços, de valores e de crenças.

Para Kenski (2005), a televisão está cada vez mais atrelada à realidade cotidiana. E, nesta perspectiva, seu significado e papel vão além de uma mera tecnologia. As pessoas se relacionam com a TV como complemento, companhia e continuação do espaço de vida. Por meio do que é transmitido, tomam decisões a partir informações e transformam seus comportamentos. Apesar de várias pesquisas apontarem uma recepção ativa, que negocia com o conteúdo midiático, muitos ainda defendem a posição passiva diante do que é veiculado, sem questionamentos e reflexão.

Há ainda muitas outras controvérsias quando se fala na televisão. Autores como Martín-Barbero (1997) e Wolton (2006) consideram a televisão como um dos principais meios que ajudaram a constituir a identidade brasileira, numa visão mais otimista – a TV teria contribuído para a integração regional e para a delimitação de espaços públicos. Já Bucci (1997) defende que uma “autoimagem” do país foi constituída por meio de um processo que nos deixa sujeitos submissos ao poder concentrado exercido por grandes grupos.

Mas, com a internet, temos uma gama maior de produções audiovisuais, que inclusive se sobrepõe e inova o que é veiculado pela televisão massiva. Então, justifica-se descartar a TV? Para Kenski (2005), há a concepção de que a televisão e o vídeo estão ultrapassados, e já não são mais tão importantes. Parece que já foram superadas suas linguagens e sua utilização na educação. Mas a televisão ainda segue na liderança de pesquisas que investigam a preferência de brasileiros quanto ao consumo de mídia.

No entanto, há detalhes importantes da “Pesquisa Brasileira de Mídia 2015” que revelam aspectos interessantes sobre a TV. Dados de consumo detalhados em relação à televisão sugerem três coisas: que um aparelho de TV ligado não é necessariamente sinônimo de recepção ativa, já que muitos deixam a televisão ligada enquanto fazem outra coisa, então a atenção à programação pode estar dividida. Em segundo lugar, a televisão também é ligada com interesse de socialização – pois ela possui componente social e aglutinador, servindo como pano de fundo para conversas entre as pessoas, conforme a pesquisa. Por fim, o estudo revela que há uma interação entre o hábito de se assistir à TV e o uso da internet.

Isso mostra que a televisão, assim como o rádio, nem sempre tem a atenção exclusiva a seus conteúdos. Diferente do que mostra a relação do leitor com jornais e revistas impressos, em que a atenção exclusiva costuma ser maior, e a interação menos dispersa, o que pode sugerir uma melhor apreensão do conteúdo. Até a internet possui também um bom índice de atenção exclusiva, segundo a pesquisa.

O cinema é outro importante meio de atenção exclusiva – basta notar facilmente o comportamento e atenção toda voltada a uma tela gigante. Também são bastante consumidos os seriados, filmes sob demanda em canais de assinatura, vídeos no Youtube, entre outros. Vemos, então, que o audiovisual ainda tem muita influência em nossa cultura. Ele nos oferece uma experiência visual, que pode ajudar a compreender uma informação, o que não pode ser dada por materiais impressos. Por outro lado, o livro/impresso detém uma informação detalhada e aprofundada. O audiovisual não acompanha o ritmo do pensamento individual; se não é possível rever o vídeo, a informação é perdida, diferente do que ocorre com o impresso. “Cada meio afeta o pensamento de forma diferente” (KUHLETHAU, 2004, p.77).

Existem muitas possibilidades com o audiovisual tendo-o como fonte de informação e conhecimento. Farias Junior (2014) aponta que as diversas produções audiovisuais nos permitem dialogar e conhecer diferentes maneiras de representação simbólica (gráficos, textos, notas musicais, ícones, imagens). Além do mais, filmes, novelas, séries podem gerar outras narrativas bem diferentes em relação às informações dos livros, revistas e jornais da mídia impressa, o que nos permite comparar discursos e apreender significados diferentes, de acordo com o meio. Em um documentário sobre história, por exemplo, é importante fazer uma análise comparativa e aliar o audiovisual à consulta de outras fontes, especialmente às fontes primárias. A intenção aqui não é desqualificar tais mídias, “[...] mas ajudar os alunos a perceber que se trata de um jogo de representações que devem ser entendidas criticamente para que eles construam o conhecimento histórico” (FARIAS JÚNIOR, 2014).

O mesmo autor ainda enfatiza a importância documental e histórica do audiovisual em sala de aula, que “[...] não só oferecem-nos pistas para pensar os motivos pelos quais as fontes audiovisuais em geral são tão envolventes, mas também sinalizam o alargamento da concepção de fonte histórica e estratégias de análise documental” (FARIAS JUNIOR, 2014).

Nesta concepção, o educador encontra à sua disposição, mesmo na mídia massiva, um leque significativo de opções, como minisséries e telenovelas que fizeram abordagens de temas históricos, inclusive transmitidos pela televisão aberta. No rol de filmes de interesse histórico podemos indicar até os animados: *Pocahontas*, *A Família Dinossauro*, *Hércules e Flinstones*,

entre várias outras produções, nacionais e internacionais. As produções audiovisuais podem ter sua importância como fontes para outras áreas disciplinares.

Além do valor histórico, uma produção audiovisual pode ser usada como fonte de pesquisa para as aulas de arte, por exemplo, para apreciação dos elementos estéticos, a combinação entre eles, quais elementos agradam e atraem tanto. O filme *Titanic*, por exemplo, que alcançou recorde de bilheteria. Como são combinados os elementos estéticos deste filme? Qual é a trilha sonora, como ela se combina com as cenas, como é o jogo de iluminação, as cores, os efeitos especiais, e como cada recurso desse cria uma sensação diferente de apreciação? O que desperta o riso, o choro, a emoção?

Essas atividades podem estar relacionadas ao trabalho em conjunto de professores de língua portuguesa, que podem apontar quais recursos da linguagem colocam em evidência a mensagem. Variadas novelas, filmes e minisséries também fazem adaptação de grandes clássicos da literatura, e o professor tem aí uma rica oportunidade de discutir como são feitas essas adaptações, os outros sentidos gerados pela obra, como a televisão ou o cinema fizeram para representar tal ideia da obra original...

Atrelado a isso, sabe-se da existência de diversos programas que valorizam o trabalho com o audiovisual como fonte de informação e conhecimento na escola. O governo federal criou, na década de 1990, três iniciativas principais: a TV Escola, o DVD Escola e o Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo). Dentre outras dezenas de exemplos, vale citar o projeto “O Cinema vai à Escola”, que integra o programa “Cultura é Currículo”²⁸, do governo do Estado de São Paulo. Iniciativas como essas mostram o reconhecimento do potencial didático de filmes e outros produtos audiovisuais.

Todos estes exemplos evidenciam o potencial educativo do audiovisual. Mas o importante, ao trabalhar com filmes, minisséries, novelas, documentários televisivos é também avaliar como esses conteúdos representam diversos temas – como constroem estereótipos, narrativas, e como contribuem para fomentar nossas visões de mundo.

Na internet, os conteúdos da televisão, da tela do cinema, seguem tendo suas narrativas estendidas e impulsionadas por meio da possibilidade transmídia da rede. Os conteúdos também encontram formas mais interativas de chegar ao seu público.

Vale ainda explorar aqui os vídeos disseminados pela rede social YouTube – detalharemos mais sobre conteúdos desta rede no próximo tópico. O YouTube abriga uma variedade de material audiovisual – com finalidades de entretenimento, educativas, de caráter

²⁸ Informações da página oficial do programa - <http://culturaecurriculo.fde.sp.gov.br/>

amador ou profissional. Destacam-se os conteúdos de canais com milhares de seguidores e “youtubers” famosos, que expõem pontos de vista sobre determinados assuntos. Os seguidores formam o público de cada canal, e quanto mais visualizações e inscrições têm cada canal, mais forte se torna o laço entre “youtuber” e seu público. Multiplicam-se, a cada ano, canais diversos no YouTube sobre os mais variados temas, e fica aqui bem claro o potencial desses conteúdos como importante fonte de informação diária, especialmente, de adolescentes e jovens.

c) Mídias sociais e outros conteúdos online como fonte de informação

Conforme foi possível constar através de dados de pesquisas já citados anteriormente, conclui-se o quanto as redes digitais – e, mais especificamente, plataformas de empresas como Google e Facebook -, ostentam o posto de principal fonte de informações para uma maioria cada vez mais expressiva de pessoas, em nível mundial.

Os diversos conteúdos que circulam nas redes sociais atuam nas mais distintas esferas da vida social, e são fortes influências para o consumo e entretenimento, tanto quanto na orientação ideológica; interferem em visões culturais e políticas que conformam o ponto de vista de mundo dos indivíduos. Conforme explana García Canclini (2008, p. 24), “[...] os jovens adquirem nas telas extracurriculares uma formação mais ampla em que conhecimento e entretenimento se combinam. Também se aprende a ler e a ser espectador sendo telespectador e internauta”.

Emirbayer e Goodwin, desde 1994, já conceituavam rede social, que não só está atrelada, necessariamente, à internet. Rede social pode ser definida como um “conjunto de relações ou ligações sociais entre um conjunto de atores” (p. 1.449). Mas, para Recuero (2009), as redes sociais online tendem a ser muito maiores e mais amplas que as redes “off-line”.

A partir dessa conceituação, autores como Recuero (2009), que estudam redes sociais no ambiente digital, dão contribuições para entender alguns dos termos envolvidos: ator pode se referir a pessoas, organizações ou grupos que formam uma rede. A ligação, conexão que se forma entre eles, refere-se às relações que os atores estabelecem entre si e com outras redes.

Segundo a revisão feita por Nunes e Almeida Júnior (2014), as redes sociais online nascem a partir da década de 1990. Em 1997, conforme Boyd e Elisson (2007), surgiria então o primeiro site de redes sociais na internet, o “Sixdegrees”, que fazia referência à “teoria dos seis graus de separação”, de autoria de Stanley Milgran em meados dos anos 1960 nos Estados Unidos. A princípio, os usuários podiam criar perfis individuais, juntamente com uma lista de amigos. Após algum tempo, a rede social teve suas funcionalidades ampliadas, sendo que em 1998 já era possível “transitar” por essas listas de amigos, o que conferiu ao site mais interatividade.

Ao longo dos anos, diversas redes sociais online começam a surgir, e com o passar do tempo vão se desenvolvendo em vários quesitos. Lemos e Santaella (2010), partindo disso, classificam as redes do tipo 1.0, 2.0 e 3.0. ICQ, mIRC e o MSN Messenger são exemplos de redes da “primeira geração”. A era “2.0” foi marcada pela possibilidade de compartilhamento público de arquivos, gostos e preferências individuais. MySpace, o Orkut se encaixam nesta classificação. Facebook, Twitter se enquadram na geração mais atual, a 3.0, pois além das características anteriores se integram com outras redes e dispositivos portáteis, e também permitem o uso de aplicativos na sua plataforma.

Nunes e Almeida Júnior (2014, p. 1434) observam um fato interessante nas redes sociais de classificação 3.0: “[...] intensificaram os princípios da computação ubíqua e instauraram o preceito de uma atenção contínua, levando os indivíduos a um desejo de conexão permanente, assinalado também pela expressão *always on*”.

Redes sociais são redes complexas e interligadas por uma quantidade massiva de conteúdo. As redes sociais da era 3.0, pela sua potencial capacidade de convergência de conteúdos e recursos, consegue reunir várias fontes de informação ao mesmo tempo; são um ambiente de pesquisa, criação, participação, compartilhamento, aprendizado e consumo. Na rede social o erudito convive com o popular, o científico com a religião, a notícia credível e apurada com textos opinativos e sem fundamentação.

Uma marca das mídias sociais e dos conteúdos online é a tendência de segmentação de audiência, ao contrário da ideia de “mídia para as massas”. É uma audiência diferenciada que, embora maciça em termos de números, já não é mais vista como simplesmente “massa”, em relação à simultaneidade e uniformidade da recepção da mensagem. E, embora a internet ainda pareça ser menos penetrante do que a grande mídia, são cada vez mais frequentes fatos e informações que ganham repercussões através das redes, pautando, inclusive, a grande mídia, assim como a agenda pública.

As redes sociais valorizam a participação em comunidades de debates e de argumentação – fato este, inclusive, que contribuiu para impulsionar o processo de convergência midiática. Lévy (1999) compara essa possibilidade de interação e cultura da participação com o que os filósofos da época do Iluminismo consideravam ser o motor do progresso: a troca, o debate, tão essenciais nas relações humanas.

Para o mesmo autor, há manipulações e enganações nas comunidades virtuais, mas assim como acontece em qualquer outro lugar: na televisão, nos jornais impressos, no telefone. O estudioso considera que esses espaços são novas formas de expressar opinião:

A maioria das comunidades virtuais estrutura a expressão assinada de seus membros frente a leitores atentos e capazes de responder a outros leitores atentos. Assim, [...] longe de encorajar a irresponsabilidade ligada ao anonimato, as comunidades virtuais exploram novas formas de opinião pública. Sabemos que o destino da opinião pública encontra-se intimamente ligado ao da democracia moderna. A esfera do debate público emergiu na Europa durante o século XVIII, graças ao apoio técnico da imprensa e dos jornais. No século XX, o rádio (sobretudo nos anos 30 e 40) e a televisão (a partir dos anos 60) ao mesmo tempo deslocaram, amplificaram e confiscaram o exercício da opinião pública. Não seria permitido, então, entrever hoje uma nova metamorfose, uma nova complicação da própria noção de "público", já que as comunidades virtuais do ciberespaço oferecem, para debate coletivo, um campo de prática mais aberto, mais participativo, mais distribuído que aquele das mídias clássicas? (LEVY, 2010, p. 129)

As redes sociais têm sido espaço para expressar diversas questões, pois é na internet que as interações sociais são transferidas. Há ativismo em prol de determinadas causas – políticas, socioambientais, que antes se manifestavam apenas em “ambientes off-line”. Os grupos passaram a explorar os ambientes das redes como forma de espalhar seus discursos de pressão política, objetivando atingir massivamente os mais diversos públicos. Movimentos sociais, instituições do Terceiro Setor, têm cada vez mais recorrido a este tipo de comunicação. Para Lima (2012, p. 74):

Na atualidade, defender discursos de responsabilidade socioambiental atribui *status* aos indivíduos, que avaliam o quanto a adesão a um determinado tipo de discurso lhes confere uma autoimagem positiva. As mensagens de ativismo propõem que ao aderir a determinado posicionamento seja negado o posicionamento contrário, o que pode instaurar um conflito de seus discursos internos, podendo estimular que este se posicione efetivamente nas redes sociais digitais, instaurando um conflito com outras vozes.

Assim, observamos que o ativismo digital, atividade muito comum nas redes sociais, reforça valores culturais de determinado grupo. Ainda para Lima (2012), o processo de identificação com causas sociais acontece no convívio off-line, sendo potencializado nas redes sociais digitais.

Além de forte ativismo, a renovação de conteúdos nas redes sociais tem atributos de dinamicidade, continuidade e caráter coletivo. Os sites de redes sociais, ainda, na avaliação de Nunes e Almeida Júnior (2014, p. 1.435), promovem uma aproximação entre informação e cotidiano. “Acreditamos que as redes sociais na internet fazem parte da experiência ordinária, marcando presença no dia a dia dos indivíduos, conferindo-lhe outros contornos”. Para Lemos e Santaella (2010), sendo as atuais redes sociais multimodais, que permitem trafegar por informações que são classificadas a partir dos interesses dos usuários, é preciso compreender os

sites de redes sociais dentro de um ponto de vista que supera somente a questão da técnica; é necessário considerar sua manifestação no plano sociocultural.

Nas redes sociais, a participação pode ser caracterizada pela variedade de opiniões, mas também comportamentos de intolerância e pelo radicalismo. Parafraseando Wu (2013), é cada vez mais comum os debates- que deveriam resultar em troca de informações e pontos de vista – se tornarem palco para que certos participantes demonstrem uma “fúria cega” contra toda e qualquer opinião divergente. Como dizem Nunes e Almeida Júnior (2015, p. 1440), baseados em Wu (2013) e Layour (2005):

Os sites de redes sociais estimulam um excesso de transparência na divulgação de opiniões, podendo reforçar também ideias permeadas por visões racistas, homofóbicas ou higienistas. Assim, além da possibilidade de democratização do diálogo, há um clima de tensão e, em torno de qualquer assunto que seja, podem se formar dois ou mais blocos de opinião diametralmente opostos, com pouco ou nenhum espaço para mediações. Geralmente, dá para se observar o modo por meio do qual vários usuários buscam rebater, algumas vezes de forma agressiva, questionamentos às suas opiniões a respeito do assunto que está em discussão naquele momento pela sociedade, ainda que seu nível de conhecimento sobre o tema seja limitado [...] uma vez que as redes possibilitam a cada ator afetar outros, bem como interferir na rede a qual se conecta.

Nossos posicionamentos políticos, visões de mundo e opiniões também se reforçam em nossa rede social devido à própria lógica das redes, como a do Facebook. Todas as atividades – textos que postamos, “curtidas”, troca de informações, compartilhamento de notícias e páginas alimentam os chamados algoritmos, uma série de códigos baseados em inteligência artificial, presentes no Facebook e em outros sites²⁹. Esses algoritmos servem como verdadeiros “filtros” que captam a atividade dos usuários e assim selecionam conteúdos de acordo com esse processo. Essa tecnologia que ajuda o usuário a ficar focado a encontrar mais conteúdo relevante na internet segundo seus interesses está criando uma “bolha” em torno das pessoas. Está aí um processo de segmentação de público, de gostos e afinidades.

Na realidade, poucas pessoas percebem que, na rede, as informações podem ser, ainda, divulgadas de maneira tendenciosa, passando, a todo instante, por filtros automáticos; filtros que incidem sobre a formação da opinião emitida. Tais filtros obedecem a uma racionalidade matemática, sem haver um exame apurado a respeito do que pode, ou não, interessar ao internauta, e principalmente do que é ético. A intensa replicação do ponto de vista sobre um mesmo tema favorece a sua frequente exibição, algumas vezes, porém, com concepções dadas desde as suas bases [...] (NUNES; ALMEIDA JÚNIOR, 2015, p. 1440).

²⁹ Com informações da Exame.com - <http://exame.abril.com.br/tecnologia/redes-sociais-ajudam-a-formar-bolhas-politicas/>

Esta segmentação de assuntos feita de forma natural pelos filtros tem um efeito muito claro: o usuário teria sempre a impressão de que está certo, já que só tem contato com membros e conteúdos que compartilham de sua visão. Para a professora e pesquisadora de mídias sociais da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Raquel Recuero, em trecho retirado da matéria jornalística do site Exame.com³⁰, temos a sensação de que toda a rede social concorda conosco, o tão falado efeito de “bolha”.

Assim, em uma rede social, usuários ocupam o papel de protagonistas de um processo no qual o que se pretende, na maioria das vezes, vivenciar esse fluxo de informação em rede – fazer parte, seja produzindo, consumindo e/ou compartilhando – sempre de modo contínuo e coletivo, conforme seus gostos e interesses, ainda que sob tensões (NUNES; ALMEIDA, 2015).

Entender todo este contexto amplia nossa visão para caracterizar de forma singular este espaço vivido nas redes sociais – e como seus conteúdos são diversos, muitos deles recheados de pontos de vista, opiniões, interesses.

Vamos discorrer rapidamente, para encerrar este capítulo, de algumas das principais redes sociais que ganham mais destaque atualmente, caracterizar alguns de seus conteúdos e no capítulo 4 voltamos a fazer a análise crítica desses conteúdos.

O Facebook é uma rede social gratuita para os usuários, que podem criar seus perfis. Há recursos de bate-papo privado, criação de álbuns de fotografia, aplicativos e ferramentas para compartilhamento. A rede tem receita proveniente de publicidade, incluindo banners e grupos patrocinados. O Facebook, fundado em 2004, superou a marca de 1,7 bilhão de usuários, segundo o balanço financeiro da empresa, divulgado no fim do mês de julho de 2016 e noticiado fortemente por vários veículos de comunicação³¹.

O Facebook é uma rede que permite vários tipos de atividades, convergendo vários conteúdos. O destaque fica pra sua forte capacidade de compartilhamento. Podemos compartilhar links de outros sites, arquivos de imagem, textos, arquivos de vídeo e muito mais. Há páginas e grupos segmentados, sobre empresas, personalidades, temas, pontos de vista, entre outros.

Os conteúdos que circulam nessas redes se aproximam, cada vez mais, de textos muito característicos de princípios remix, fruto de práticas de *sampling* e de remixagem. Na cibercultura, inclusive nas redes sociais:

qualquer imagem é potencialmente matéria prima de uma outra imagem, todo texto pode constituir o fragmento de um texto ainda maior, composto por um

³⁰ idem

³¹ Dados de notícia divulgada no Estadão <http://link.estadao.com.br/noticias/empresas,facebook-supera-1-7-bilhao-de-usuarios,10000065340>

"agente" de software durante uma determinada pesquisa. Enfim, a interação e a imersão, típicas das realidades virtuais, ilustram um princípio de imanência da mensagem ao seu receptor que pode ser aplicado a todas as modalidades do digital: a obra não está mais distante, e sim ao alcance da mão. Participamos dela, a transformamos, somos em parte seus autores (LEVY, 2010, p. 150).

Dentre muitos conteúdos que circulam no Facebook, achamos conveniente falar dos *memes* – conteúdo muito popular compartilhado nesta rede.

Criado em 1976 por Richard Dawkins - biólogo e escritor - o termo surgiu com intuito de explicar o fenômeno de replicação de certas informações e ideias em nossa sociedade, conforme revisam Trevisan e Goethel (2015). O processo de propagação dos memes acontece através da imitação – sendo assim há muitos métodos de aprendizagem baseados em memes, que incluem a fala, os gestos, a escrita, tornando assim o “meme” e seu potencial de replicar muito presentes no cotidiano, sendo que “[...] é a imitação não exata do objeto imitado que o torna único, afinal o indivíduo tentará imitar através de uma representação do objeto imitado, impondo assim seus maneirismos e suas limitações” (TREVISAN; GOETHEL, 2015, p. 02).

Atualmente, o *meme* ganhou muita popularidade. As redes sociais se apropriaram do termo, sendo que um meme diz respeito a uma junção de imagens advindas da cultura popular combinada a frases que refletem pensamentos individuais ou coletivos, sejam eles com fins cômicos, políticos, entre outros. A facilidade dos usuários produzirem seus próprios memes, motivada pelo fator interatividade, impulsionou a utilização deles como forma de linguagem muito comum nas redes sociais.

Ainda segundo Trevisan e Goethel (2015), o meme foi se disseminando a partir da dinâmica dos *chans*, que teria favorecido sua popularidade (abreviatura de channel, “chans” corresponde a fóruns de discussão que permitiram postagem de imagens e texto, com anonimato).

Figura 1: O ex-presidente Lula e o juiz federal Sérgio Moro em meme com tom de paródia ao filme "Prenda-me se for capaz", que originalmente tem os atores Tom Hanks e Leonardo Di Caprio



Fonte: O Tempo – Política - <http://www.otempo.com.br/capa/pol%C3%ADtica/memes-sobre-momento-pol%C3%ADtico-do-pa%C3%ADs-invadem-as-redes-sociais-1.1260061>

Figura 2: “Willy Wonka Irônico” meme feito a partir da imagem do ator Gene Wilder, personagem Willy Wonka do filme A Fantástica Fábrica de Chocolate.



Fonte: Gerador de Memes (www.geradormemes.com)

Figura 3: Meme com tom humorístico e crítico sobre a alta do dólar



Fonte: Folha Vitoria (<http://www.folhavoria.com.br/economia/noticia/2015/03/caiu-na-rede-e-meme-alta-do-dolar-se-transforma-em-piada-nas-redes-sociais.html>)

Figura 4: Meme elaborado a partir da obra Mona Lisa, de Leonardo Da Vinci – protesto contra o calor



Fonte: G1 – Portal Globo de Notícias (<http://g1.globo.com/bemestar/noticia/2015/01/calor-excessivo-inspira-memes-nas-redes-sociais-veja-alguns-deles.html>)

Observamos, a partir das figuras 1, 2 3 e 4 que o meme se apropria de um conteúdo que já existe, mas que é colocado em um novo contexto, o que gera um novo significado. Além de habilidade com edição de imagens, atores dos memes populares conseguem fazer de forma bem criativa a combinação entre texto e imagem.

Os memes, conforme acrescenta Araújo (2012), fazem parte da chamada cultura digital “*trash*”, caracterizada como um fenômeno da cibercultura que reflete a apropriação social da internet. “A partir de práticas interpretativas que surgem de baixo para cima, a tecnologia é adaptada aos valores e perspectivas do usuário” (ARAÚJO, 2012, p. 30). Há uma diversidade de modalidades assumidas, que para Fontanella (2011) são um “conjunto das práticas criativas ordinárias, realizadas por indivíduos comuns através da apropriação tática das mídias digitais para uso prazeroso, sem uma pretensão artística ou preocupação com padrões de qualidade técnica ou estética”. (FONTANELLA, 2011, p.03)

Primo (2007) acrescenta que a cultura digital *trash* não é “lixo”, como sugere a tradução da palavra; no contexto midiático o termo ganha outro sentido. Para o autor, produtos midiáticos do tipo memes seguem uma certa estética e abordagem.

Não se pode confundir, no entanto, um meme com um conteúdo que se tornou “viral” na rede. A palavra viral, de acordo com Torres (2009), refere-se àqueles conteúdos que acabam sendo altamente compartilhados, divulgados por muitas pessoas e recebem uma grande repercussão nas redes. Com esse poder de gerar repercussão em pouco tempo, fez-se a analogia à capacidade replicadora dos vírus, por isso falamos “conteúdo viral”.

Além dos memes com montagens e combinações de imagens e textos, há outro tipo de meme: as Rage Faces, que são ilustrações tidas como “grotescas” de expressões humanas, tais como raiva, decepção, desejo. (TREVISAN; GOETHEL, 2015)

Mas a maioria das *rage faces* foi criada baseada em fotografias de pessoas reais, principalmente pessoas públicas e famosas, como é o caso do meme “Not Bad” (figura 5), que foi montada por meio de uma fotografia em que ex-presidente norte-americano Barack Obama faz uma expressão chamativa, durante uma visita ao Reino Unido em 2011. O meme em questão, geralmente, é usado para expressar algo positivo, ou mesmo responder de forma positiva a algum fato, situação, como algo que surpreendeu as expectativas.

Figura 5: Foto original e meme estilo rage face “Not bad”.



Fonte: Google Imagens - www.google.com.br

Um meme pode seguir sendo reinventado para expressar as mais diversas situações sociais. É o caso da *rage face* “Ui!” (figura 6), que sofreu modificações com objetivo de ironizar

o suposto estupro ocorrido no programa Big Brother Brasil, edição número 12 (BBB12), veiculado pela Rede Globo.

O meme em questão apresenta um valor informacional comum, sendo que o meme em sua primeira versão (à esquerda) funciona como contextualizador, uma informação “velha”, para fazer surgir novas informações. Observamos que o seu valor é agregado à informação nova, sobretudo pela sua visibilidade.

Figura 6: meme original à esquerda e nova versão “Ui”, à direita



Fonte: Araújo, 2012, p. 44

Conforme analisa Araújo (2012), o contexto da figura 6 só pode ser compreendido se o leitor identificar a segunda versão do meme (à direita) como um “subproduto” do primeiro meme (à esquerda). “Assim, as referências intertextuais aprimoram a noção de piada interna e ao mesmo tempo fortalecem as fronteiras simbólicas que delimitam o grupo, pois aqueles que não entendem a piada se sentem excluídos da comunidade” (ARAÚJO, 2012, p. 44).

Apesar dos memes estarem carregados, em sua maioria, com tons humorísticos, não deixam de fazer uma crítica, mas sob um ponto de vista muito particular e tendenciosa, o que atende a interesses de diferentes grupos, com valores discrepantes. Os memes, de forma simples, podem “atacar” valores morais de um determinado grupo social- trazem as expectativas deste grupo. Dessa maneira, esses conteúdos, assim como outros que circulam na rede, tem em sua estrutura simbólica valores do criador/autor e também de sua audiência (HENRIQUES, 2007). Os memes poderiam funcionar como símbolos, já que estes “[...] são instrumentos por excelência de integração social: enquanto instrumentos de conhecimento e de comunicação, eles tornam possível o consensus acerca do sentido do mundo social [...]” (BOURDIEU, 1989, p.10).

Já o YouTube é um site de rede social que surgiu em 2005 com o intuito de carregamento e compartilhamento de vídeos em formato digital. De acordo com estatísticas divulgadas pelo próprio YouTube³², até a data desta pesquisa, a rede conta com mais de um bilhão de usuários, o que representa quase um terço dos usuários da Internet. Diariamente são assistidos milhões de horas de vídeos, que geram bilhões de visualizações. O YouTube atinge mais adultos de 18 a 49 anos que qualquer rede a cabo nos EUA, sendo que mais da metade das visualizações são realizadas em dispositivos móveis.

Com o YouTube, uma mídia social de função pós-massiva, é válido destacar um novo conceito de celebridade que surge, “as microcelebridades”. Por meio de sites de blogs, e especialmente utilizando-se do YouTube, pessoas comuns conquistam a fama entre os internautas. Essas “microcelebridades” produzem conteúdos diversos, como material literário, musical, cinematográfico e jornalístico no âmbito da Internet, estimuladas pelo “capital social” (RECUERO, 2009) já explicitado anteriormente, o que se reforça também pelo domínio com as ferramentas de edição de texto, vídeo e áudio.

As microcelebridades – tidas como formadoras de opinião na internet e também fundamentais influências contemporâneas no comportamento, consumo, em nosso aprendizado e conhecimento - são aquelas pessoas cujos posts, vídeos obtêm o maior número de comentários ou visualizações. O YouTube é uma ferramenta imprescindível para as microcelebridades, que “[...] são reconhecidas em pequenos nichos formados por internautas que produzem e buscam conteúdos personalizados” (GONÇALVEZ, 2011, p. 74).

Os “youtubers” opinam sobre temas políticos, dão dicas para emagrecer, viajar, de comportamento, sobre receitas, sobre saúde. Muitos utilizam o humor como forma de apresentar qualquer assunto. São pessoas comuns, muitas vezes sem formação específica, “palpitando” e dando conselho para milhares de outras pessoas.

Kéfera Buchmann, proprietária do canal “5incominutos” (<https://www.youtube.com/user/5incominutos>), com mais de 10 milhões de seguidores, até a data desta pesquisa; Evelyn Reglyn, dona do canal “Evelyn Regly” (<https://www.youtube.com/user/evelynregly>), com mais de dois milhões de inscritos; Felipe Neto, com canal que também leva o mesmo nome (<https://www.youtube.com/user/felipeneto>), com mais de 8 milhões de participantes, são exemplos de “youtubers” famosos.

Em seus vídeos, eles falam basicamente sobre comportamento – *bullying*, desilusões amorosas, fazem análise de produtos, músicas, games, entre uma variedade de temas, recorrendo

³² Disponível em <https://www.youtube.com/yt/press/pt-BR/statistics.html>

a uma linguagem jovem, a gírias, humor e até palavrões. Um dos vídeos de Evelyn Regly, por exemplo, publicado em 14 de dezembro de 2014, com o título “Babados da Vida: Inveja e críticas”, fala sobre como lidar com pessoas invejosas. Felipe Neto, além de se dedicar a conteúdos de entretenimento, faz também “revisões” sobre produtos da cultura pop, como vídeo clipes. Em muitos de seus vídeos, também fala sobre um assunto específico, que pode envolver política, por exemplo. Vez ou outra, Evelyn Reglyn dá dicas para emagrecer, de exercícios, produtos de beleza, por exemplo. Kéfera já lançou um livro, “Muito Mais Que Cinco Minutos”, cujo evento de lançamento teve seus ingressos esgotados em apenas 12 minutos. Lançada em 2015, em pouco tempo a obra se tornou best-seller, ocupando a segunda posição do ranking de mais vendidos da Publishnews, informativo do mercado editorial brasileiro³³.

Em um levantamento da Snack Intelligence, plataforma de network brasileira, realizado em junho de 2016, divulgou-se um ranking de youtubers mais influentes no mundo, considerando o poder de influência desses produtores de conteúdo sobre a audiência do YouTube³⁴. Dos dez *youtubers* mais influentes do mundo, quatro são brasileiros, aponta a pesquisa. O humorista Whindersson Nunes é o destaque e aparece em segundo lugar na lista, atrás apenas do sueco Pew Die Pie, que lidera o ranking. Os outros brasileiros são Felipe Neto, na terceira posição; Julio Cociello, dono do CanalCanalha está em sexto lugar, e Felipe Castanhari, do canal Nostalgia, em sétimo.

O que se percebe é que, apesar do imenso sucesso que estes *youtubers* fazem, pouco se discute sobre eles – os valores que propagam, a responsabilidade de expor certas ideias, o preconceito e suas visões de mundo disseminadas através de suas falas, a falta de autoridade ou especialidade para falar entre vários assuntos e emitir opinião. São potenciais “fontes de informação” muito ignoradas pelo universo acadêmico, visto o quão é difícil localizar estudos detalhados sobre esses tipos de conteúdo.

Pouco se debate o quanto esses conteúdos veiculados pelos *youtubers* podem ser benéficos ou prejudiciais. Qual a responsabilidade de receitar uma dieta para emagrecer, não sendo nutricionista? Como aconselhar sobre comportamento, não sendo psicólogo (a)? É importante que se discuta entre a família, escola, as mensagens trazidas por estes youtubers, a responsabilidade ao divulgar pontos de vista e informações, e saber, criticamente, identificar seus interesses e pontos de vista, pesquisar e comparar informações que divulgam, analisar versões de

³³ Informações retiradas de texto jornalístico do UOL - <https://entretenimento.uol.com.br/noticias/redacao/2015/10/19/youtubers-sao-formadores-de-opiniao-de-jovens-mas-que-valores-eles-passam.htm>

³⁴ Informações extraídas em texto jornalístico da revista Exame <http://exame.abril.com.br/estilo-de-vida/os-10-youtubers-mais-influentes-do-mundo/>

um fato em que eles se posicionam. Observar ainda os “truques” e estratégias de linguagens voltadas para uma determinada audiência em busca do “capital social”. Importante saber também que esses famosos canais, em muitos casos, são sustentados por patrocinadores que interferem no conteúdo.

Encerramos, aqui, a explanação e caracterização da cultura midiática, ambientes digitais e seus conteúdos. O próximo capítulo trata da área de estudo da competência informacional, cujo objetivo é apresentar uma breve conceituação e trajetória histórica. Logo em seguida, retomamos o debate da necessidade de desenvolver habilidades informacionais críticas de avaliação de conteúdos midiáticos, apontando as lacunas da área nas propostas e padrões de avaliação de conteúdos elaboradas por autores da área. No capítulo 5, ao explicar sobre a *media literacy*, trazemos contribuições de como essa área pode ajudar a preencher essas lacunas de avaliação e leitura crítica de conteúdos que atenderia necessidades das multiliteracias.

CAPITULO 3 - A INFORMATION LITERACY/COMPETÊNCIA INFORMACIONAL

Neste capítulo é feito um breve histórico e evolução conceitual do termo, algumas experiências e conceitos da competência informacional desenvolvidos no Brasil, referências para o trabalho com a competência informacional de forma crítica, que nos dão diretrizes para aproximar este tema à *media literacy*. Após explanação de autores que trabalham com a *information literacy* dentro de um ponto de vista crítico, parte-se para a explanação da proliferação de informações e a necessidade da avaliação de conteúdos, sendo que o componente crítico pode ser melhor trabalhado quanto à avaliação de diversos conteúdos, inclusive as fontes midiáticas apresentadas no capítulo anterior. Assim, ao final, se faz considerações sobre o aprimoramento de aspectos de avaliação de conteúdos.

3. 1 Breve histórico e evolução conceitual

A Ciência da Informação é uma das áreas que tem se preocupado com a questão da *information literacy*. O termo sugere várias possibilidades de tradução, com variações terminológicas, segundo o dicionário de Biblioteconomia e Arquivologia (CUNHA; CAVALCANTI, 2008): alfabetização informacional, educação para a informação, fluência informacional, letramento informacional e literacia informacional. Autores da área variam quanto ao uso da expressão, que segundo Dudziak (2003), não possui uma única tradução, exata, para a língua portuguesa.

Bawden (2002) ainda acrescenta outros termos que já foram relacionados à *information literacy*: digital literacy, network literacy, hyperliteracy, internet literacy, computer literacy e *media literacy*.

Aqui não temos a intenção de discutir qual é o “melhor” termo a ser utilizado. Por ora podemos utilizar competência informacional ou *information literacy*, apenas a título de uniformização. Sobre a terminologia, Dudziak (2003, p. 23) diz que:

Desde o surgimento da expressão na década de 70, a *information literacy* enquanto conceito permanece um tanto indefinida, como uma metáfora bem construída carregada de conotações, nem sempre bem vista ou entendida. Enquanto diversos autores advogam esta causa, outros afirmam que a *information literacy* é apenas um exercício de relações públicas, um nome mais atual para práticas biblioteconômicas consolidadas.

Para fundamentar o uso do termo na Ciência da Informação, temos Miranda (2004, p. 113) que evidencia que a competência informacional nada mais é que “a habilidade para lidar

com a informação”. O termo, mesmo tendo se originado em ambientes empresariais e jurídicos, foi incluído na área de estudos da Ciência da Informação, conforme mudou-se o conceito de sociedade.

Podemos nos debruçar sobre vários conceitos e características que envolvem a *information literacy*, que engloba a palavra “informação” – que de forma muito simplificada, “remete ao conjunto de representações mentais codificada e socialmente contextualizadas que podem ser comunicadas, estando, portanto, indissociadas da comunicação” (DUDZIAK, 2003, p. 25)- e a palavra *literacy*, que se traduz em letramento ou alfabetização, termo que está em constante evolução, como vimos no capítulo 2. Entretanto, a “*information literacy* apresenta um significado que vai além da soma de suas partes (*information e literacy*)” (DUDZAK, 2003, p. 23).

Quais concepções estão agregadas à *information literacy*? Além da necessidade de localização, avaliação e uso da informação, a competência informacional também tem sido entrelaçada a habilidades que dizem respeito a como lidar com as tecnologias de informação. O termo, para Grafstein (2002), vai muito além do que os bibliotecários ensinam em instruções sobre os recursos tradicionais de bibliotecas, e se relaciona a competências de domínio da informação digital “[...] a fim de preparar os estudantes para explorarem efetivamente o vasto conjunto de informação digital disponível” (2002, p. 198).

Atualmente, apesar de existirem várias definições sobre *information literacy*, tendo a American Library Association (ALA) e suas atualizações sobre a expressão como principais referências, Ward (2006 *apud* VITORINO e PIANTOLA, 2009) aponta que a definição nos leva a delimitar e a enxergar aquilo que está lá, mas não o que falta. Assim, uma definição sobre *information literacy* às vezes não abrange todas as dimensões sugeridas pelo termo, “[...] que vem crescendo em complexidade à medida que as pesquisas sobre o tema evoluem” (VITORINO; PIANTOLA, 2009, p. 135).

Mas o ponto de partida para a evolução conceitual da *information literacy*, e seu desenvolvimento, se deu principalmente nos Estados Unidos. A origem da competência informacional está no desenvolvimento e “progresso” da sociedade da informação – que vem aumentando, exponencialmente – a quantidade de informação disponível, reforçada pelo avanço das tecnologias da informação e comunicação.

Mesmo que em primeira instância a competência informacional se preocupou mais com habilidades para lidar com o excesso das informações, mais adiante vai “abraçar” outras perspectivas, como de responsabilidade social e ética.

Foi em 1974 que surge a primeira definição de competência informacional, por Paul Zurkowski, então presidente da Information Industry Association, em seu relatório intitulado “The information service environment relationships and priorities”, que continha a descrição de vários produtos e serviços providos por organizações privadas e suas ligações com as bibliotecas. Ele foi um dos primeiros a introduzir o conceito de “*information literacy*”, durante a National Commission on Libraries and Information Science (NCLIS). Zurkowski (1974 apud SPITZER; EISENBERG; LOWE, 1998, p. 22), naquela época, afirmava o seguinte:

Pessoas capacitadas em aplicar os recursos informacionais no seu trabalho podem ser chamadas de competentes em informação. Elas aprenderam técnicas e habilidades para utilizar a vasta gama de ferramentas informacionais, além de identificar as fontes primárias de informação para solucionar os seus problemas.

Vê-se que a abordagem, que parte de um segmento industrial, valoriza a aplicação de recursos informacionais no ambiente de trabalho, a fim de possibilitar a resolução dos problemas. "Se refere a técnicas para lidar com as ferramentas de informação no processo de acesso, busca, processamento e recuperação da informação que leve à produção de novos conhecimentos." (ROCHA, 2008, p. 19).

Conforme analisa Dudziak (2003), Zurkowski (1974) já se antecipava a um previsto cenário de mudanças. A partir dele, foi recomendado ainda que se iniciasse um movimento voltado para o desenvolvimento da competência informacional.

Ainda na década de 1970, as recomendações de Zurkowski tiveram significativo efeito, e surgem definições para além do ambiente do trabalho. Dois anos depois, em 1976, por exemplo, Lee Burchinal, durante a apresentação de seu trabalho na universidade norte-americana, Texas A & M, indicou que “[...] para ser competente em informação é necessário ter um novo conjunto de habilidades. Estas incluem como localizar e usar a informação necessária, de maneira eficiente e eficaz, para resolver problemas e tomar decisões” (BURCHINAL, 1976 apud SPITZER; EISENBERG; LOWE, 1998, p. 22, *tradução nossa*).

Seguindo a análise de Dudziak (2003), a descrição de Burchinal (1976) sobre competência informacional podia ser tida como mais abrangente, pois foca não somente a busca, mas o uso para tomar decisões e resolver problemas, não só no ambiente do mercado de trabalho, e sim de forma geral.

No mesmo ano, ainda há quem relacionou o conceito com a democracia:

Todos os homens são iguais, mas aqueles que votam munidos de informação estão em posição de tomar decisões mais inteligentes que aqueles cidadãos

que não estão bem informados. A aplicação de recursos informacionais aos processos de decisão no desempenho das responsabilidades civis é de vital importância. (OWENS, 1976 apud SPITZER; EISENBERG; LOWE, 1998, p. 22, *tradução nossa*).

Owens (1976), portanto, nos chama a atenção da *information literacy* para a sobrevivência e qualidade do exercício democrático. “Incluía-se agora a noção dos valores ligados à informação para a cidadania” (DUDZIAK, 2003, p. 24)

Ainda na década de 1970 surge uma definição de interesse ao tema desta tese: Behrens (1994) indicou um significado pouco visto no campo da Biblioteconomia. Tal conceito foi dito por Cees Hamelink (1976), consultor em comunicação de massa nos Estados da América, que usou a expressão “competência informacional” para aludir à liberdade dos sujeitos diante do efeito manipulador da mídia. O ponto central era “[...] dar a oportunidade para as pessoas tomarem suas próprias decisões, dentro de seus próprios contextos, diante dos eventos noticiosos” (BEHRENS, 1994, p. 310, *tradução nossa*). Percebendo a influência ideológica e interesses em conteúdos noticiosos, o autor sugeriu canais alternativos de notícias ou redes de informação independentes desses interesses, conforme observa Behrens (1994).

Através de Robert Taylor, em 1979, é que se insere a expressão *information literacy* na literatura biblioteconômica, no exame feito por Behrens (1994). O autor foi um dos primeiros a perceber a estreita ligação entre a competência informacional e as bibliotecas. Dudziak (2003) afirma que certa ênfase nas habilidades técnicas seriam relacionadas à descrição de competência informacional dada por Taylor:

[...] a ênfase nas habilidades técnicas tornaria a aparecer na literatura em 1979, com autores como Taylor e Garfield, que abordaram a questão da capacitação em informação como sendo o domínio de técnicas e habilidades de uso das ferramentas informacionais na modelagem de soluções para os problemas, um dos requisitos para a competência (DUDZIAK, 2003, p. 24).

Assim, a década de 1970, de maneira resumida, passa ser caracterizada pela preocupação quanto à ampliação das informações disponibilizadas, o que envolve questões de organização, acesso etc. e o reconhecimento de que a informação é essencial à sociedade. Portanto, um novo conjunto de habilidades era necessário, algo que sugeriria uma mudança nos sistemas de informação e no papel exercido pelos bibliotecários (DUDZIAK, 2003).

A mesma autora avalia que, no início da década de 1980, as TIDIC ganhariam impulso e representavam significativa transformação das unidades informacionais. Isso ocorreu especialmente nos Estados Unidos. Autores como Spitzer, Eisenberg e Lowe (1998) consideram que os computadores e outras novas tecnologias se tornaram ferramentas

importantes para a recuperação e manipulação da informação. Cresce ainda, nesta época, o reconhecimento da importância de se tornar competente em informação, assim como habilidades necessárias para utilizar os recursos tecnológicos e recuperar a informação. A década de 1980 ainda foi marcada pelo trabalho com o conceito de competência informacional em ambientes educacionais, através de um ensino que passou a valorizar os recursos de informação e adotou como método a resolução dos problemas.

Conforme nos colocam Vitorino e Piantola (2009, p. 138):

Um olhar para fora do contexto brasileiro evidencia que, na década de 80, os estudos tratavam da competência informacional numa fase inicial — a de habilidades informativas e elaboração de normas direcionadas aos setores educacionais, com foco na construção de modelos descritivos dos processos de aprendizagem por meio da busca e do uso da informação.

Um dos modelos descritivos que favorecem a competência informacional foi o modelo de Kuhlthau (1991), entre outros. Esses modelos surgem a partir da década de 1980. É oportuno mencionar o modelo Big Six Skills, desenvolvido por Eisenberg e Berkowitz (1987)³⁵, que se tornou muito influente – o modelo contém, basicamente, seis habilidades básicas que integram o processo básico de pesquisa. Outros modelos, como o ciclo de pesquisa (MCKENZIE, 1999 apud GASQUE, 2013), o modelo de Alberta (OBERG, 1999 apud GASQUE, 2013), os sete pilares do letramento informacional (SCONUL..., 2011 apud GASQUE, 2013), e muitos outros também foram importantes. “Muitos modelos [...] são similares ou abrangem etapas do método científico” (GASQUE, 2013, p. 06).

É na década de 1980 também, conforme descrevem Spitzer, Eisenberg e Lowe (1998), que é despachada a publicação intitulada “A Nation at Risk”,³⁶ de 1983, que alertava sobre o declínio educacional dos Estados Unidos e a urgência de gestionar informações digitais na sociedade do conhecimento. Justamente por causa deste documento, houve uma reação e manifestação dos bibliotecários, e setores ligados às bibliotecas, que não foram mencionadas, de acordo com Campello (2003). Engajada, a National Commission on Libraries and Information Science (NCLIS) se manifestou com integrantes que reivindicavam o papel das bibliotecas para a resolução dos problemas educacionais da nação norte-americana, e para a formação dos alunos competentes em informação (CAMPELLO, 2003).

³⁵ Disponível em <http://big6.com/media/freestuff/Big6Handouts.pdf>

³⁶ “A nation at risk: the imperative for educational reform”, carta publicada em abril de 1983, para a publicação americana dos EUA, escrita pela Comissão Nacional para a Excelência na Educação, produto de 21 meses de trabalho. O “report” refletia a onda reformista que passava a educação americana nos anos 80 e 90.

A partir daí, muitas iniciativas, especialmente nos Estados Unidos, começaram a surgir ressaltando o papel das bibliotecas no ambiente escolar e na formação. Em 1987, Kuhlthau desenvolveu um importante trabalho a partir de sua monografia, que se tornaria referência mundial - *Information Skills for an Information Society: a review of research*. No trabalho, a autora defende a integração da competência informacional ao currículo. A publicação teve grande repercussão e foi tida como marco quanto à competência informacional voltada para a educação.

Prosseguindo com os acontecimentos relevantes da década de 1980, Behrens (1994) ainda destaca a realização de um simpósio nacional, em que se discutiu o papel das bibliotecas acadêmicas na reforma educacional. No caso, o evento foi mais voltado para o ensino superior, com participação na organização de universidades tais como a Columbia University e a University of Colorado. A ideia defendida é de que as bibliotecas poderiam colaborar para melhorar o ensino de graduação.

Outro marco que coloca o bibliotecário como agente importante neste processo é o documento *Information Power: Guidelines for School Library Media Programs*, da entidade American Association of School Librarians (AASL), conforme analisam Spitzer, Eisenberg e Lowe (1998). Publicado em 1988, o texto colocava a importância de pais, educandos e todos os profissionais da escola se tornassem usuários concretos de ideias e informações. Campello (2003, p. 30), diante essas diretrizes, ressalta o papel do bibliotecário, no tocante ao desenvolvimento de habilidades além das tradicionais e também sua função didática:

Uma das funções do bibliotecário seria a de professor, encarregado de ensinar não apenas as habilidades que vinha tradicionalmente ensinando (localizar e recuperar informação), mas também envolvido no desenvolvimento de habilidades de pensar criticamente, ler, ouvir e ver, enfim ensinando a aprender a aprender. Outra função prevista para o bibliotecário era a de consultor didático, encarregado de integrar o programa da biblioteca ao currículo escolar, colaborando no processo de ensino/aprendizagem e assessorando no planejamento e na implantação de atividades curriculares.

O conceito de aprendizagem ao longo da vida já aparece, inclusive, na década de 1980, com o livro *Information Literacy: Revolution in the Library*, de Patrícia Senn Breivik e Gordon Gee (1989 apud DUDZIAK, 2003) Na dita publicação, é ressaltada a importância de capacitar o indivíduo para utilizar a informação em qualquer contexto. Dudziak (2003, p. 26) ainda acrescenta que:

Breivik e Gee introduziram o conceito da educação baseada em recursos (*resource — based learning*), que enfatiza os processos de construção de

conhecimento a partir da busca e uso da informação, de maneira integrada ao currículo, cuja filosofia via a biblioteca como elemento-chave na educação.

Behrens (1994), nesta perspectiva da educação baseada em recursos, faz menção ainda ao trabalho cooperativo, principalmente envolvendo a biblioteca, alunos e professores.

Outro notório documento é o da ALA — American Library Association, *Presidential Committee on information literacy: Final Report*. Na perspectiva de Cerveró (2007), este informe funcionou como ponto de partida para numerosos trabalhos que se avolumaram nos anos 1990 sobre *information literacy*, principalmente no âmbito anglo-saxão e na área de biblioteconomia. Em consonância a isso, vários programas de formação em *information literacy* foram desenvolvidos e colocados em prática, especialmente na educação superior.

O final da década de 1980 ainda apresenta um marco importante para a expansão da *information literacy*, com o primeiro encontro do National Forum on Information Literacy (NFIL), em novembro, que fora delineado a partir das recomendações da ALA. O evento discutiu a competência informacional entrelaçada nos diversos setores da sociedade.

Behrens (1994) observa que a noção de competência informacional proposta pela ALA se reforça cada vez mais no campo da Biblioteconomia, tal como se apresenta abaixo:

Para ser competente em informação, uma pessoa deve ser capaz de reconhecer quando uma informação é necessária e deve ter a habilidade de localizar, avaliar e usar efetivamente a informação [...] Enfim, as pessoas competentes em informação são aquelas que aprenderam a aprender. Elas sabem como aprender, pois sabem como o conhecimento é organizado, como encontrar a informação e como usá-la de modo que outras pessoas aprendam a partir dela (AMERICAN LIBRARY ASSOCIATION, 1989, *tradução nossa*, p. 01).

A partir de 1990, três tendências relacionadas à competência informacional ganham força: a educação e a relação com a competência informacional; a competência informacional e sua importância para garantir o aprendizado contínuo “ao longo da vida” e o papel dos bibliotecários frente à competência informacional.

Fazendo um adendo antes de partir para os acontecimentos importantes da década de 1990, é válido citar ainda que, na década de 1980, os estudos sobre *information literacy* passaram por uma “penosa” fase de estabelecimento de conceitos, na qual recebeu críticas em relação a sua legitimidade científica, conforme ressaltam Vitorino e Piantola (2009, p. 138):

Isso ocorre em razão da dificuldade de uma definição rigorosa com relação ao campo de conceitos, seu status epistemológico e a polissemia resultante de seu uso nos discursos acadêmicos, já que a noção de competência informacional não é estática e limitada, mas configura-se como um conceito

dinâmico que continua a crescer para incorporar uma gama cada vez maior de habilidades necessárias aos indivíduos inseridos na era da informação, como a habilidade de definir, localizar, acessar, avaliar e usar a informação de forma ética e socialmente responsável como parte de uma estratégia de aprendizado ao longo da vida, o que justifica a visão de alguns pesquisadores que não veem os recursos digitais e em meio eletrônico como foco da competência informacional, mas sim como instrumentos facilitadores para o seu desenvolvimento.

Prosseguindo, Vitorino e Piantola (2009, p. 138) caracterizam a década de 1990 como uma fase experimental, que agora passa a discutir o significado e as implicações da *information literacy* dentro da ótica educacional:

Esses trabalhos basearam-se em investigações a respeito dos modos de percepção de estudantes e profissionais sobre o assunto a partir da aplicação de modelos experimentais para o desenvolvimento da competência informacional. A noção de competência informacional é marcada pela identificação e exploração de uma variedade de paradigmas, os quais a vinculam aos estudos cognitivos, construtivistas e pelo interesse por estudos baseados na esfera do trabalho.

Em 1992, surge o relevante estudo de Doyle (1992 apud SPITZER; EISENBERG; LOWE, 1998), que elencou os atributos de uma pessoa competente em informação. Segundo o autor, a pessoa que é competente em informação é capaz de reconhecer e formular sua necessidade de informação e tem consciência de que a informação deve ser precisa e completa. Sabe identificar potenciais fontes de informação que atendam a este objetivo, e sabe como buscar a informação que precisa. O competente em informação ainda sabe acessar as tecnologias que dão acesso à informação, sabe avaliar, organizar e integrar a informação a um corpo de conhecimentos. E ainda: usa as informações para fundamentar o pensamento crítico e a resolução de problemas.

Spitzer, Eisenberg e Lowe (1998) ainda citam contribuições da American Association of School Librarians (AASL) em 1994, oportunidade em que se publicaram as etapas que deveriam estar presentes em currículos que incluem a competência informacional. Entre as etapas necessárias, além do acesso, busca, estão a interpretação da informação, a comunicação e a avaliação do produto e processo.

Dudziak (2003) chama a atenção para o modelo desenvolvido por Cristine Bruce em 1997, que introduzia uma nova percepção a respeito da competência informacional. Baseada no trabalho de Bruce, Coelho (2011, p. 47) elenca as seguintes concepções, os pontos de vista em que se pode vivenciar o processo de competência informacional:

- a) concepção baseada em tecnologia da informação;

- b) concepção baseada em fontes de informação;
- c) concepção baseada na informação como processo;
- d) concepção baseada no controle da informação;
- e) concepção baseada na construção do conhecimento;
- f) concepção baseada na extensão do conhecimento;
- g) concepção baseada no saber.

Conforme os conceitos evoluem e são reforçados, ou ampliados, cresce também a preocupação em capacitar bibliotecários quanto à competência informacional. Dudziak (2003) lembra do Institute for Information Literacy da ALA-ACRL, criado em 1997, voltado para o treinamento de bibliotecários e visando promover o conceito de competência informacional nas instituições em que atuavam, especialmente àquelas voltadas ao ensino superior. Em consonância a isso, é válido citar o livro *Student Learning in the Information Age*, lançado em 1998, da autora Patrícia Senn Breivik, que foi importante para divulgar iniciativas desenvolvidas para promover a competência informacional. E ainda no mesmo ano, 1998, aparecem umas das primeiras normas sobre *information literacy*: a “Information Literacy Standards for Student Learning”, da American Association of School Librarians (AASL).

Os anos 1990 se encerram com um relatório da Standing Conference of National and University Libraries (Sconul, denominada *Society of College, National and University Libraries* a partir de 2001) intitulado “Aptitudes para el acceso y uso de la informacion em la enseñanza superior: la postura de SCONUL”. No documento, reconhecem-se as implicações da sociedade da informação e se propõe um modelo que compreende sete conjuntos de habilidades desenvolvidos a partir de uma competência básica para o uso da biblioteca e das tecnologias da informação.

Spitzer, Eisenberg e Lowe (1998) observam que, após tantos fatores elencados na década de 1990, a proporção mundial que toma a competência informacional. Vários países começaram a reconhecer que o desenvolvimento da sociedade envolve a capacidade dos cidadãos e condições em lidar com a informação (SANTOS, 2011).

No ano de 2000 se publica o primeiro documento normativo sobre competência informacional na educação superior: *Information Literacy for Higher Education*, da Associação do College and Research Libraries (ACRL) da ALA. O documento normativo apresenta indicadores de um indivíduo alfabetizado em informação. Para cada competência se identificam 22 objetivos globais ou indicadores de rendimento que descrevem os resultados esperados de sua aplicação.

A partir de 2001, surgem outros documentos normativos, a saber: “Objetivos de formação para a alfabetização: um modelo de declaração para bibliotecas universitárias” (SANTOS, 2011). No mesmo ano também se publica o documento de “Normas sobre Alfabetização em Informação”, do CAUL - Council of Australian University Librarians, atualizado nos próximos anos baseado nas Normas sobre habilidades para o acesso e uso da informação na educação superior da ALA.

Após a explanação desta trajetória, retomamos de forma mais sintética as etapas de desenvolvimento da *information literacy* do ponto de vista mais acadêmico, levantadas por Bruce (2000). Para a autora, são quatro períodos: o de 1980, fase precursora, em que estudos foram voltados mais para a orientação bibliográfica e também para a competência informacional, incluindo como um método de ensino e aprendizagem; de 1990 a 1995 – uma etapa que se caracterizou por realizar experimentos, análise e estudos que explorassem a definição do termo. A aprendizagem era delimitada com os recursos informacionais disponíveis até então. Entre o período de 1995 e 2000, de cunho exploratório, houve um notável aumento de pesquisas, com diversidade de métodos para as buscas. De 2000 em diante foi possível observar relatos de pesquisas de forma aplicada.

A partir do fortalecimento da temática em proporções mundiais, começam a surgir importantes declarações sobre *information literacy*, tais como a Declaração de Alexandria, de 2005:

[...] a competência informacional e o aprendizado ao longo da existência são os faróis da Sociedade da Informação, pois promovem o desenvolvimento, progresso e autonomia nas decisões. Capacita as pessoas a buscar, avaliar, usar e criar a informação de forma efetiva, a fim de alcançar as metas pessoais, sociais, ocupacionais, e educacionais. Destacam que isso nada mais é do que um direito humano básico. O aprendizado direciona o indivíduo a aproveitar as oportunidades que surgem e também a compartilhá-lo. Favorece, ainda, a capacidade de enfrentar os desafios tecnológicos, econômicos e sociais. (INTERNATIONAL FEDERATION OF LIBRARY ASSOCIATIONS AND INSTITUTIONS, 2005, *tradução nossa*).

A Declaração de Alexandria é um dos documentos que representa um marco para a competência informacional, relacionada ao aprendizado ao longo da vida. O texto foi fruto de um colóquio realizado na Biblioteca de Alexandria, e reforça aspectos de democratização e justiça social inerentes à competência informacional.

Seguindo o calendário de fatos importantes a nível mundial para a competência informacional, em 2009, o presidente dos Estados Unidos, Barak Obama, em declaração na Casa Branca, consagrou o mês de outubro como mês nacional da consciência sobre a competência informacional:

Diariamente somos inundados com grandes quantidades de informações. As inúmeras notícias transmitidas 24 horas pela televisão, redes de rádio, juntamente com uma imensa variedade de recursos online, têm desafiado as nossas percepções de longa data quanto ao gerenciamento de informações. Ao invés de simplesmente possuir dados, devemos também aprender as habilidades necessárias para a aquisição, de modo a coletar e avaliar informações para qualquer situação [...] embora possamos saber como encontrar as informações, devemos também saber como avaliar seu caráter de autenticidade [...] as instituições, como bibliotecas e universidades, podem ajudar a separar a verdade da ficção e do sinal de ruído. Educadores da nossa nação e instituições de ensino devem estar cientes e ajustar-se a estas novas realidades. Além das habilidades básicas de leitura, escrita e aritmética, é igualmente importante que sejam dadas aos alunos, ferramentas necessárias para tirar proveito das informações disponíveis. A capacidade de buscar, encontrar e decifrar a informação pode ser aplicada a decisões de vida incontáveis, seja financeira, médica, educacional ou técnica. (NATIONAL..., 2009, *tradução nossa*).

Observa-se, na fala de Obama, uma expansão do conceito de *information literacy*, que faz a possível “ponte” com a *media literacy*, ao mencionar as mídias como fonte de informação e a necessidade de avaliar informações em qualquer situação, além de saber separar verdade de ficção – o que reforça aqui a evolução do conceito e seu caráter multidisciplinar.

Outro destaque também vai para o tratamento da temática pela Unesco, que no ano de 2013 publicou o *e-book* intitulado *Overview of information literacy resources worldwide*, traduzido em 42 idiomas. No documento, o Brasil é representado no capítulo 172, com texto de autoria da bibliotecária Elisabeth Adriana Dudziak, da Universidade de São Paulo (USP), que inclusive é representante da Unesco no Brasil na área.

Vê-se ainda o desdobramento da *information literacy* para diversificadas áreas de estudo e profissões, como na medicina, psicologia, educação:

[...] na última década podemos perceber a proliferação de pesquisas direcionadas a descrever iniciativas ou a propor modelos para a aplicação de estratégias com vistas à sua percepção e ao seu desenvolvimento (COX e VANDERPOL, 2005; D'ANGELO e MAID, 2004; EMMETT e EMDE, 2007; MACDONALD e RATHERMACHER; BURKHARDT, 2000; MATOUSH, 2006), muitos originados de grupos específicos e em áreas que ultrapassam o campo usual ao tema da biblioteconomia, da ciência da informação ou da educação, tais como ciências médicas, direito, política (THORNTON, 2008), comunicação, informática, marketing e administração de empresas (MUTCH, 1997; O'SULLIVAN, 2002), dentre outros (VITORINO; PIANTOLA, 2009, p. 133).

É oportuno ainda mencionar que a *information literacy* tem se desenvolvido na Espanha através da reformulação das bibliotecas para os CRAI – Centro de Recursos para Aprendizagem e Investigação. As bibliotecas foram reformuladas no país partindo do cenário de “explosão informacional”, em que se começou a questionar a validade das

habilidades informacionais tradicionais em novos contextos das novas tecnologias – sendo que este cenário expande os estudos da competência em informação. E, na área de *information literacy*, considera-se a biblioteca um grande meio de combate a este analfabetismo digital (CERVERÓ, 2007).

A experiência na Espanha nos mostra como a competência informacional ganhou diversos vieses e foi apropriada conforme o ponto de vista de vários pesquisadores, em determinados contextos histórico, científico, social. A *information literacy* segue sendo tema de debate e investigação por organismos internacionais, tais como a Federação Internacional de Associações e Instituições Bibliotecárias (IFLA), que, entre várias iniciativas, contribuiu para importantes publicações de materiais, como o livro “Information Literacy: International Perspectives”. A Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco) também reconhece a relevância da área, e assim mantém grupos de trabalho interdisciplinares de interesse, como o “Communication and Information Sector”. Textos científicos provenientes desses grupos foram compilados no “Overview of Information Literacy Resources Worldwide” – uma das publicações da Unesco envolvendo a temática. Austrália, Canadá, União Europeia, além de outros países, têm contribuído com outras iniciativas e avanços – tanto quanto ao prisma teórico e prático (GALLOTTI; SANTOS; SOUZA, 2015).

Para finalizar, é válido citar as três concepções elencadas por Dudziak (2003) sobre competência informacional, identificadas em estudos da área no decorrer dos anos até atualmente: a concepção que dá ênfase no aspecto da informação (com a atenção para a tecnologia da informação); a concepção cognitiva (ênfase nos processos cognitivos) e a que valoriza a inteligência (destaque para o aprendizado).

Na primeira concepção, em que a ênfase é sobre a tecnologia da informação, a abordagem se volta para os sistemas de informação, que inclui o aprendizado sobre mecanismos de busca e uso de informações em ambientes eletrônicos. De acordo com Dudziak (2003), o foco é o acesso à informação, ao aprendizado de habilidades e conhecimentos instrumentais, praticamente mecânicos, ou seja, aqui podemos considerar uma visão mais instrumental da *information literacy*.

Associada à sociedade da informação, marcada pela forte influência da tecnologia, o conceito de competência em informação é definido como a pesquisa, estudo e aplicação de técnicas e procedimentos ligados ao processamento e distribuição de informações com base no desenvolvimento de habilidades no uso de ferramentas e suportes tecnológicos (DUDZIAK, 2003, p. 30).

Aqui, a biblioteca aparece mais como suporte ao ensino e pesquisa, é a instituição que possibilita o acesso físico à informação organizada. “O profissional da informação assume o papel de intermediário da informação. O paradigma informacional e educacional reproduzido é o tradicional, apesar do aporte tecnológico” (DUDZIAK, 2003, p. 30).

A segunda concepção volta-se para os processos cognitivos, ou seja, aqui a competência informacional está relacionada aos processos de busca de informação para a construção de conhecimento. “Envolvendo uso, interpretação e busca de significados, dentro da perspectiva da sociedade do conhecimento, procura-se a construção de modelos mentais, não apenas respostas às perguntas” (DUDZIAK, 2003, p. 30).

O foco de estudo desta concepção considera os processos de compreensão da informação do indivíduo. Ou seja, os sistemas de informação são avaliados considerando a percepção do indivíduo. O que se quer entender aqui é como as pessoas “[...] buscam sentido para seus questionamentos e pesquisas, a partir de suas habilidades e conhecimentos” (DUDZIAK, 2003, p. 30). Nesta perspectiva temos outra visão de biblioteca, que é concebida como espaço de aprendizado. O bibliotecário se aproxima do gestor do conhecimento, ou por vezes mediador nos processos de busca da informação. “O paradigma educacional que dá suporte a esse modelo de *information literacy* é o alternativo, que privilegia o processo de ensino/aprendizado, tendo o foco no indivíduo/aprendiz” (DUDZIAK, 2003, p. 30).

Por último, a concepção ou nível da inteligência volta-se para o aprendizado ao longo da vida, e esta concepção seria a que mais nos interessa para este trabalho. Essa linha de raciocínio inclui autores que relacionam a competência informacional com o aprendizado, “[...] considerando que a *information literacy* deveria englobar, além de uma série de habilidades e conhecimentos, a noção de valores ligados à dimensão social e situacional” (DUDZIAK, 2003, p. 30). Esta concepção não descarta as duas anteriores, mas considera o contexto em que estamos inseridos como sujeitos. Há estreitas ligações entre habilidades, conhecimentos e valores, que determinam o aprendizado e causam mudanças individuais e sociais.

Entender a *information literacy* nesse nível é considerar a dimensão social e ecológica do aprendiz, percebendo-o não mais como usuário, nem tampouco como indivíduo, antes como sujeito, que é o indivíduo enquanto ator social, cidadão (TOURRAINE apud CASTELLS, 1999), inserindo-o perfeitamente na chamada sociedade de aprendizado. É incorporar as concepções anteriormente descritas, considerando, porém, que sociedade, instituições, docentes, bibliotecários e estudantes compõem um sistema relacionado em que todos devem ser aprendizes. Isto pressupõe mais que a apropriação tecnológica ou a mudança nos processos cognitivos. Presume a incorporação

de um estado permanente de mudança, a própria essência do aprendizado como fenômeno social (DUDZIAK, 2003, p. 30).

A biblioteca aqui é mais tratada como espaço de expressão do sujeito, e o bibliotecário aproxima-se de um agente educacional, que faz a mediação do aprendizado, mais presente, ativo e envolvido com a comunidade.

Mediante a explanação das três dimensões possíveis quando falamos em *information literacy*, e a partir da análise da evolução do conceito, Dudziak (2003) formula uma definição para *information literacy* voltada ao aprendizado ao longo da vida: “[...] processo contínuo de internalização de fundamentos conceituais, atitudinais e de habilidades necessário à compreensão e interação permanente com o universo informacional e sua dinâmica, de modo a proporcionar um aprendizado ao longo da vida” (DUDZIAK, 2003, p. 28).

3.2 Competência informacional no Brasil

No Brasil, a origem e o desenvolvimento da competência informacional estão intimamente relacionados aos bibliotecários, entre outros precursores, que elaboraram estudos relativos sobre educação de usuários. No exame de Dudziak (2001), autores brasileiros como Alves (1992), Breglia (1996), Cerdeira (1975), Flusser (1982), Luck et al (2000), Milanesi (1986), entre outros, contribuíram com muitas discussões iniciais sobre a *information literacy* no Brasil, seguindo perspectivas sociais-educativas, da ação cultural bibliotecária, interação biblioteca-escola e interação biblioteca-usuário.

Gasque (2013), outra autora brasileira, analisa que a área de competência informacional representa uma evolução ao termo “educação de usuários”. Inclui o ensino dos recursos das bibliotecas, “[...] mas não se restringe a elas, pois considera que as pessoas ao longo da vida buscam e usam informação constantemente em vários canais e fontes de informação” (GASQUE, 2013, p.06).

Os estudos acadêmicos e científicos da área ganharam corpo só a partir dos anos 2000. Nesta época, inclusive, é que a expressão “alfabetização informacional” foi utilizada pela primeira vez na área acadêmica por Caregnato (2000), conforme analisa Campello (2003). O autor citou o termo ao relacioná-lo com a educação de usuários, um caminho para desenrolar-se as habilidades informacionais, especificamente nas bibliotecas universitárias; também relacionou a competência informacional com as mudanças que aparecem com a informação digital em rede.

A partir disso, importantes trabalhos sobre *information literacy* no Brasil foram elaborados e apresentados por autores brasileiros que se tornaram referência na área, com destaque para as contribuições de Elisabeth Dudziak, Bernadete Campello, Regina Belluzzo, Kelley Gasque, Elizete Vieira Vitorino, entre outros. Vê-se que a área se entrelaçou fortemente a instituições acadêmicas no quesito de pesquisa científica.

Para Vitorino e Piantola (2009), no final da primeira década dos anos 2000, o país estava situado ainda na primeira fase de desenvolvimento acadêmico de competência informacional descrita por Bruce (2000). Os autores analisam que, embora com progressão lenta, o país está avançando nessa área de estudo.

Em pesquisa recente, Trein e Vitorino (2015) demonstraram uma evolução da produção sobre o tema no país entre os anos de 2006 a 2013. As autoras se debruçaram sobre publicações de periódicos e eventos científicos da área e concluíram que nos anos analisados houve um crescimento bem expressivo e significativo, se comparado às fases iniciais - conforme os resultados da pesquisa feita anteriormente por Lecardelli e Prado (2006), que fizeram um levantamento da produção entre os anos de 2001 a 2005.

Santos (2011) elencou algumas das possíveis abordagens sobre competência informacional na literatura, considerando autores brasileiros. Os estudos se associam, com frequência, às bibliotecas universitárias, à interação entre bibliotecários e docentes visando à competência informacional, à educação superior; à participação dos indivíduos na sociedade da informação e do conhecimento, ao ambiente digital, ao aprendizado ao longo da vida, à prática pedagógica, à formação de professores, à comunicação científica, à necessidade de informação, à gestão informacional, à educação a distância. Há autores que abordam também a importância de incluir a competência informacional nas políticas de inclusão digital no Brasil. No exame de Santos (2011), apenas um trabalho identificado por ele associa a competência informacional à mídia: “Oficina de construção de conhecimento sobre TV digital: uma experiência de mapeamento da competência em informação”, de Angeluci, Sanches e Redondo (2008). A pesquisa revelou escassez de informação dos entrevistados em relação ao conceito e ao uso da televisão digital - o que reforça a importância do desenvolvimento de competências informacionais no uso desta mídia.

Gasque (2013) identifica que, por mais que se tenha diversificado, aos poucos, os estudos de competência informacional, as pesquisas se delineiam, basicamente, pela busca em compreender melhor o conceito; em verificar a aplicação de modelos de competência nas organizações; e outras buscam identificar o potencial da *information literacy* na aprendizagem (no entanto, ainda é predominante que as pesquisas sobre essa área

centrem-se mais nos padrões ligados à identificação da necessidade e busca da informação do que no uso da informação).

Em termos de documentos despachados no Brasil acerca da temática, podemos apontar a declaração de Maceió³⁷, que representou um marco para o desenvolvimento da temática no cenário brasileiro, destacando as bibliotecas como as principais responsáveis pela promoção e desenvolvimento da competência informacional no fomento à formação cidadã. A declaração surgiu em 2011, durante o XXIV Congresso Brasileiro de Biblioteconomia e Documentação (CBBB).

Entre os projetos sobre a promoção da competência informacional no Brasil, vale destacar o PROESI - Programa Serviços de Informação em Educação, que surgiu em 1993, e a partir de 2000 passou a chamar-se Núcleo de Pesquisa em Infoeducação (Colabori)³⁸. Sediado na Escola de Comunicações e Artes (ECA) da Universidade de São Paulo (USP), desenvolve atividades através de parcerias. Um exemplo foi a “Oficina de Informação”, que visou trabalhar com um ambiente informacional para crianças de 0 a 6 anos; também a “Biblioteca Interativa”, em parceria com uma escola municipal de São Paulo, que teve o objetivo de construir um novo conceito de biblioteca escolar; outra atividade de destaque foi a “Estação Memória”, com a colaboração da Secretaria Municipal de Cultura de São Paulo, objetivando a implementação de um ambiente de informação e cultura “intergeracional”. Também se formou a Rebi - Rede Escolar de Bibliotecas Interativas, junto à Secretaria de Educação de São Bernardo do Campo, com intuito de gerar uma rede de bibliotecas escolares.

Outro projeto – este bem recente - foi desenvolvido a partir de 2014 por Helen de Castro Silva Casarin, docente da Universidade Estadual Paulista (Unesp), do campus de Marília-SP. O projeto de sua autoria, “Biblioteca escolar no ensino fundamental: em busca de um modelo alternativo”³⁹, recebeu financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp) e propõe uma reformulação em bibliotecas escolares, tanto na parte física como de gestão. A princípio, duas escolas municipais de ensino fundamental da cidade de Marília-SP participam do projeto: Escola Municipal de Ensino Fundamental Reny Pereira Cordeiro e Escola Municipal de Ensino Fundamental Olímpio Cruz. O intuito é desenvolver uma biblioteca escolar mais voltada para a realidade e o contexto escolar brasileiro, que supere deficiências e contemple propostas de competência

³⁷ Disponível em http://febab.org.br/declaracao_maceio.pdf

³⁸ Mais detalhes do projeto no site oficial: http://www2.eca.usp.br/nucleos/colabori/?page_id=2

³⁹ Disponível em <http://www.bv.fapesp.br/pt/bolsas/151938/biblioteca-escolar-no-ensino-fundamental-em-busca-de-um-modelo-alternativo/>

informacional (CASARIN, 2014). Pretende-se que a experiência sirva de base e subsídio para a formação de uma rede de bibliotecas escolares para o município, o que atenderia o proposto na Lei de Universalização das bibliotecas escolares no país.

3.3 Referências para o trabalho com a *information literacy*

Destacamos algumas linhas teóricas e seus respectivos autores, cujas definições sobre *information literacy* se tornam interessantes para este trabalho, já que apontam um caráter mais crítico para a competência informacional, que nos impulsiona a articular esta área com a de competência midiática.

Cerveró (2007) chama a atenção da importância da competência informacional para a sociedade do conhecimento. Sobretudo, pondera que o termo tem recebido críticas pelo fato de ter, em sua dimensão conceitual, um caráter restrito e academicista.

Para a autora, abordagens de Hamelink (1976) e Owens (1976) sobre a *information literacy* contribuem para um significado mais crítico e de cidadania ativa, e seriam mais adequadas para os dias de hoje, em que ser competente informacional está muito além dos muros acadêmicos:

A alfabetização em informação é necessária para garantir a sobrevivência das instituições democráticas, pois ainda que os homens tenham sido criados iguais, os eleitores quem têm à sua disposição fontes de informação estão em posição de tomar decisões mais inteligentes que os cidadãos não alfabetizados em informação. (CERVERÓ, 2007, p. 127, tradução nossa)

Essa abordagem não se limita às fontes de informação que se podem encontrar em uma biblioteca, o que leva a chamada “formação de usuários” a adquirir uma perspectiva mais ampla, de “alfabetização em informação” ao invés de “alfabetização bibliotecária”.

Também consideramos contribuições de Dudziak (2003), que caracteriza a *information literacy* como processo de aprendizado transdisciplinar. Entre seus componentes estão (p.29 e 30): o processo investigativo; o aprendizado ativo; o aprendizado independente; **o pensamento crítico**; o aprender a aprender; o aprendizado ao longo da vida.

Entre os objetivos da *information literacy* listados por Dudziak (2003, p. 28-29), chamamos a atenção para a formação de sujeitos capazes de conhecer o mundo da informação – e isso inclui identificar e manusear fontes potenciais de informação de forma adequada, eficiente, inclusive as informações das várias mídias de informação (jornais, revistas, televisão, internet); de sujeitos que saibam como se estrutura o mundo da informação; saibam avaliar criticamente segundo critérios de relevância, objetividade, pertinência, ética - isso inclui saber como comparar

informações de variadas fontes considerando confiabilidade, a distinção de fatos e opiniões; saibam como comunicar a informação que desejam, gerando novas informações, uma vez que sabem como manipular, editar e criar textos digitais e imagens. A formação do sujeito em *information literacy*, ainda, considera os aspectos éticos, políticos, sociais, econômicos que implicam na produção de informação e conhecimento.

Vê-se, na perspectiva de Dudziak (2003), a preocupação com informações provenientes das mídias, de distinguir fato ou opinião, a importância de comparar fontes, e a relação da competência informacional com a manipulação de informação – seja desde texto escrito à linguagem não verbal. Por isso, consideramos pertinentes as contribuições da autora.

Kuhlthau (1987) é uma das autoras que também nos fala sobre *information literacy* não só do ponto de vista acadêmico, mas relaciona a área com a alfabetização funcional, e considera importante o domínio de informações para a vida cotidiana. A autora cita os meios de comunicação de massa, assim como menciona a importância da comunicação da informação. Para ela, entre as habilidades da *information literacy* está o gerenciamento de informações dos meios de comunicação de massa. “Além disso, ler e escrever são habilidades que são particularmente usadas para a compreensão, aprendizagem e comunicação da informação” (KUHALTHAU, 1987, p. 08, *tradução nossa*). E ainda:

A competência informacional está totalmente ligada à alfabetização funcional. Compreende a habilidade de ler e usar a informação essencial para a vida diária. Inclui também o reconhecimento de uma necessidade de informação e busca de informação para a tomada de decisão responsável. A a competência informacional requer a habilidade de gerenciar massas complexas de informação geradas por computadores e meios de comunicação assim como de saber aprender ao longo da vida a medida que as mudanças técnicas e sociais requerem novas habilidades e conhecimentos (KUHALTHAU, 1987 apud BEHENS 1994, p. 313, *tradução nossa*)

Entre as recomendações da Association of College and Research Libraries (ACRL), está a preocupação em compreender as questões econômicas, legais e sociais que envolvem o uso da informação (ACRL, 2000). Isso é imprescindível quando se fala da informação midiática, também aquela elaborada por cidadãos comuns e comunidades virtuais.

A International Federation of Library Associations and Institutions (IFLA) faz referência a habilidades de busca, organização e reorganização da informação, mas também se preocupa com a questão da avaliação e interpretação. (LAU, 2006).

Lloyd (2006) é uma autora que faz um contraponto: a competência informacional não deve ser definida seguindo uma lista de habilidades, pois, muitas vezes, é preciso tomar cuidado com a descontextualização dessas habilidades. Para ela, listar habilidades que definem a *information*

literacy limita nossa concepção do fenômeno e reduz a capacidade de compreender o que realmente significa ser competente em informação. Lloyd (2006) diz acreditar que uma pessoa competente em informação passa por um processo influenciado por associações e relações sociais, físicas e textuais com a informação, “[...] as quais demandam uma série de práticas e atestam a complexidade e a variedade das fontes de informação dentro de um contexto” (LLOYD, 2006, p. 571). Conforme analisam Vitorino e Piantola (2009, p. 135), Lloyd ainda compreende a competência informacional como uma metacompetência, “[...] na medida em que se constituiria como uma faculdade criadora, permitindo a aquisição de novas habilidades e novos conhecimentos”.

Vale ainda destacar a posição de autores que admitem que a competência informacional está no centro de uma gama de literacias emergentes, resultantes da atual sociedade da informação, como a competência cultural, digital, visual, tecnológica, entre outras (LANGFORD, 1998). Langford (1998) argumenta que se todas essas competências dependem de um ato de comunicação, que engloba processos de codificação e decodificação de informação, então toda competência se concebe como competência informacional.

Vitorino e Piantola (2009, p.138) colocam que a competência informacional:

[...] deve ser mais amplamente vinculada a uma “arte” que vai desde saber como usar a tecnologia e acessar dados até a reflexão crítica sobre a natureza destes, sua infraestrutura técnica, e o seu contexto e impacto social, cultural e filosófico, o que permite uma percepção mais abrangente sobre a vida e sobre os dados recebidos cotidianamente.

A partir desta citação das autoras, vamos explicar um pouco mais sobre a competência informacional de viés crítico, uma importante referência para este trabalho. Nesta linha, a ideia de competência informacional é relacionada ao pensamento iluminista do século XVIII, com a reflexão crítica sendo pilar central da concepção de indivíduo inserido na sociedade da informação (SHAPIRO; HUGHES, 1996 apud VITORINO; PIANTOLA, 2009). Nesta abordagem, considera-se além do uso de computadores e acesso, e sublinha-se a reflexão crítica sobre a natureza da informação em si, que envolve ainda a análise de sua “infraestrutura técnica”, contexto em que está e o impacto social, cultural e filosófico.

A abordagem nos leva a pensar como nossas vidas são moldadas pela informação. Nessa perspectiva, os autores expandem o conceito e o papel social da competência informacional, ao considerar que a mesma extrapola uma mera reunião de habilidades para acessar e empregar/usar adequadamente a informação. A competência informacional é vista como meio para manter ou construir uma sociedade mais livre, democrática, em que os indivíduos são capazes de fazer escolhas mais conscientes.

A “*critical information literacy*” ou a “competência informacional crítica” tem sido adotada na última década por pesquisadores norte-americanos, tais como James Elmborg, John J. Doherty e Kevin Ketchner. Essas posições, ligadas à Teoria Crítica da sociedade – cujos representantes foram Adorno, Horkheimer, Marcuse e outros membros da Escola de Frankfurt – se delineiam por uma educação emancipatória e a experiência formativa. (VITORINO; PIANTOLA, 2009).

Outros documentos mais recentes como o da IFLA, também a Declaração de Alexandria (2005), as Recomendações da IFLA sobre a Literacia Informacional e Mediática (2011) e a Moscow Declaration on Media and Information Literacy (2012) enfatizam as ações de busca, acesso, avaliação e utilização, destacando, entre os elementos deste processo, o componente crítico da avaliação. “Não obstante, alguns autores da ciência da informação e áreas afins têm considerado necessário enfatizar esse componente crítico” (BEZERRA, 2015, p. 06) .

Muitos autores dessa abordagem criticam documentos normativos vindos de instituições tais como a ACRL, ALA, que trazem definições e padrões de *information literacy* que dificilmente se atualizam. Jacobs (2008) vê certa limitação quando normas e diretrizes são formalizadas para caracterizar a área. Ao analisar as ideias deste autor, Vitorino e Piantola (2009, p. 136) colocam que “[...] ao limitar o potencial da competência informacional a normas e diretrizes, arriscar-se-ia minimizar, quando não negar, a natureza política que lhe é inerente”.

Harris (2008) é outro autor citado por Vitorino e Piantola (2009) que defende que a competência informacional esteja devidamente contextualizada. Assim, ao analisar o processo de criação, localização, avaliação e uso da informação, em diferentes situações e fontes, deve-se considerar o contexto em que esta informação está inserida: quais significados e valores estão em jogo, assim como a comunidade na qual o indivíduo que vai desenvolver tais habilidades faz parte. Enquanto muitos pesquisadores voltam-se à elaboração e à implementação de normas e programas para o desenvolvimento de habilidades em *information literacy*, outros vêm contestando a ideia de que qualquer indivíduo possa se tornar competente em informação porque é colocado sob um programa que busca desenvolver certas habilidades mediante critérios uniformemente determinados (tais como desenvolver habilidades de busca de informação, pesquisa...).

Outro autor ainda reforça a visão crítica: Reece (2007) observa que o conceito de competência informacional é uma condição de pensamento crítico aplicado ao domínio da informação.

Elmborg (2006), conforme a revisão de Vitorino e Piantola (2009), ainda associa a competência informacional com teorias libertadoras, como as teorias educacionais de Paulo

Freire, que defende uma postura ativa dos estudantes, conscientes de seu papel social, contrariando um sistema dominante que colocaria esses estudantes como receptores passivos.

Portanto, para Elmborg (2006), a mesma abordagem de Paulo Freire poderia ser adotada em programas de competência informacional. De acordo com a análise de Vitorino e Piantola (2009, p. 137) sobre as ideias do autor, a proposta é de que a competência informacional desenvolva uma consciência crítica “em relação à realidade e em relação a si mesmo, centrada na colocação e solução de problemas, de modo que ele possa obter controle de sua vida e de seu próprio aprendizado”.

Doherty (2007) também apresenta ideias semelhantes ao considerar que o papel mais importante da competência informacional crítica seria garantir espaço de expressão, dar voz para pessoas silenciadas, reprimidas. Na visão dele, e conforme exame de Vitorino e Piantola (2009, p. 137) sobre suas ideias:

os modelos que prescrevem regras e metas para se atingir a competência informacional tendem a reificar a informação ao sugerir que esta pode ser politicamente neutra. É fato, contudo, que a própria informação disponível tende a ser, mesmo que não deliberadamente, selecionada e organizada de modo a favorecer certos grupos e determinadas ideologias.

Nos interessa também a visão de Barreto (1994), que, de forma mais específica, faz referência às indústrias de informação. Para o autor, a informação disponibilizada é condicionada e determinada por grupos, pessoas que detêm a sua propriedade – o que acaba sendo potencialmente uma influência para a produção do conhecimento. Sendo assim, o indivíduo competente informacional é aquele que desenvolveu também a capacidade de exceder os limites impostos pela indústria da informação e por outros aparelhos socialmente dominantes – que podem ser linguísticos, culturais ou tecnológicos.

Ao fazer este exame baseado neste enquadramento crítico da competência informacional, percebe-se o quanto a *information literacy* se relaciona de forma muito mais complexa com a informação, e talvez normas e modelos tradicionais não deem conta de tamanha complexidade.

De qualquer maneira, o desenvolvimento da competência informacional não depende somente de um processo de teorização. O tema nos faz discorrer sobre a necessidade de mudança nos paradigmas educacionais e também à revisão de políticas educacionais, abordagens do aprendizado, assim como a necessidade de uma nova formação para professores, bibliotecários – aspectos, estes, que favoreceriam a promoção da *information literacy*. “O desenvolvimento de programas educacionais voltados para a *information literacy* se faz a partir de uma mudança de

filosofia de educação, não mera inclusão de atividades que objetivem a habilitação em certas atividades ligadas à informação” (DUDZIAK, 2003, p. 31).

Quanto a isso, observa-se que nos Estados Unidos, e em países da Europa, segundo Gasque (2013), escolas e universidades conceberam programas de competência informacional. “Alguns de forma transversal, outros por meio da introdução de uma ou duas disciplinas, e ainda há aqueles que adotaram os projetos de trabalho como concepção curricular, tal qual sugeriu John Dewey⁴⁰” (GASQUE, 2013, p. 07). Quanto às referências para a implantação de programas de *information literacy*, Gasque (2013) indica especificidades que apontam que:

A literatura educacional mostra que a melhor forma de ensinar é por meio de resolução de problemas e projetos de pesquisa. Muitos modelos de LI contemplam esse princípio, mas precisam abordar também os conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais de aprendizagem, ou seja, aqueles relacionados ao assunto ou problema de pesquisa, aos procedimentos de pesquisa (padrões de letramento) e às atitudes e postura ao longo do processo de aprendizagem (GASQUE, 2013, p. 07).

A autora ressalta ainda que implantação de um programa de *information literacy* recebe influências da concepção de ensino-aprendizagem que a instituição ofertante tem, e vai também depender da formação docente, da compreensão da cultura institucional, bem como da estrutura curricular, a infraestrutura disponível, entre outros aspectos.

Inerente a esta discussão dos aspectos que favoreceriam o desenvolvimento da *information literacy*, se faz importante ressaltar as mudanças necessárias dos papéis do bibliotecário, deslocado para agente educacional, que está preocupado não somente em fornecer materiais, mas com a mediação do aprendizado. Mas essa mudança de concepção nem sempre é fácil, pois nem as escolas, tampouco as faculdades às quais estão vinculados reconhecem esses profissionais como fundamentais no processo educacional. “Em geral, admite-se que as coleções das bibliotecas são essenciais para a formação do estudante, mas a necessidade de se educar para ter o domínio da informação fica muitas vezes em segundo plano” (DUDZIAK, 2003, p. 32). Defendemos ainda a cooperação entre bibliotecários e outros agentes educacionais como uma das premissas favoráveis à *information literacy education*.

⁴⁰ Na primeira década do século XX, o psicólogo estadunidense John Dewey relacionou a aprendizagem com etapas do método científico, o que impulsiona, também, o alicerce entre competência informacional e educação, e estimula o desenvolvimento da *information literacy*. Para Dewey, etapas de reconhecimento do problema, formulação de hipóteses, escolha do plano de ação, testagem das hipóteses deveriam estar presentes em toda a metodologia educacional, em qualquer fase de ensino. Essa educação científica, proposta pelo autor, favorece, de certa forma, a *information literacy* – área que sempre esteve preocupada com questões referentes à pesquisa, à busca da informação, ao caráter científico da informação etc.

Os bibliotecários são sujeitos fundamentais para se difundir a cultura da informação. E as bibliotecas? Como já foi mencionado, as bibliotecas passam por transformações, devem se distanciar de meros repositórios de informações e prestadoras de serviços.

Enquanto instituição pluralista, a biblioteca deve valorizar o intercâmbio cultural, promovendo a integração e a comunicação ampla internamente, com outras instituições e com a comunidade que a cerca. A transformação da biblioteca em organização aprendente se inicia a partir da reflexão sobre sua própria cultura organizacional, os modelos mentais subjacentes, avaliando as dificuldades de comunicação e interação entre núcleo e linha de frente, a departamentalização e a hierarquização, estruturas organizacionais verticalizadas que tendem a cercear a livre comunicação e a criatividade, sementes da inovação e do aprendizado organizacional (DUDZIAK, 2003, p. 34).

Após essas reflexões, o próximo tópico expõe um aspecto da competência informacional, que é a avaliação de conteúdos, suas limitações, para assim prosseguir com a fundamentação teórica em *media literacy*, com explanação de elementos que podem agregar e aperfeiçoar a avaliação de conteúdos.

3.4 A proliferação de informações e a necessidade da avaliação de conteúdos

Classificar os conteúdos como confiáveis e não confiáveis, e quanto à sua veracidade e qualidade, sempre foi uma das preocupações da área de estudo delimitada avaliação de fontes de informação, um dos pilares da competência informacional. Alguns autores chegam até a limitar a *information literacy* à habilidade cognitiva de avaliar a informação (ESHET-ALKALAI, 2004). Romani (2009, p. 21) diz que

Conseguir avaliar a confiabilidade e qualidade da informação é um aspecto chave na decisão sobre qual e quando a informação é necessária para uma audiência, um contexto ou uma tarefa específicos. Em um ambiente onde os usuários estão sobrecarregados de informação, estar apto a analisar, julgar, avaliar, interpretar informação e contextualizá-la torna-se uma habilidade crucial.

Na realidade, a preocupação em avaliar materiais quanto à sua qualidade é histórica, e se reforça no momento em que vivemos, em que a proliferação da informação é algo muito visível e recorrente.

A revolução da imprensa, trazida pela “era Gutenberg”, sem dúvida, representa um dos grandes marcos tecnológicos e simboliza uma nova era. A imprensa de tipos móveis surge com a crescente demanda de textos e conforme o progresso de pessoas alfabetizadas no final da Idade Média. Desde então, a invenção tem sido celebrada, mas com ela também vieram

consequências que acarretaram importantes transformações e desafios quanto ao acesso ao conhecimento.

Como toda tecnologia, surgem aspectos positivos e negativos. Não é à toa que o humanista francês Guillaume Fichet se referiu à máquina impressora em Paris como o “cavalo de Tróia” (BURKE, 2002). E, à época, o novo instrumento recebeu críticas especialmente por quem se sentia ameaçado com a sua chegada, como copistas os e os “papeleiros”, que vendiam livros manuscritos, além dos “cantores contadores de histórias profissionais”. Houve alvoroço quanto ao fato de que os textos religiosos agora pudessem ser lidos e estudados por leigos comuns. Além disso, outras publicações surgiam, descentralizando o poder do clero quanto à restrição da leitura da Bíblia.

A imprensa de Gutenberg surgiu, então, pra incrementar o barateamento da produção de livros e a disseminação do conhecimento. Talvez tenha sido ela que conferiu ao papel a sua importância. Com o uso de tipos móveis, foi possível montar e desmontar matrizes de impressão; o suporte papel fabricado com fibras vegetais, muito mais barato e mais fácil de ser manufaturado do que a pele de carneiro, permitiu o aumento extraordinário de obras disponíveis. Foi um momento de transição e de perplexidade para o europeu. O raro e caro tornou-se acessível. O que era particular ao clero e aos nobres passou a ser utilizado por segmentos mais amplos da população. A Bíblia, antes copiada à mão, e por isso, distante da plebe, que também não sabia ler, já poderia ser conhecida por leitura e não, apenas, pelas prédicas eclesíásticas. O manuscrito de poucos, revestido de sacralidade, tornou-se profano pela reprodução e pelas tiragens progressivamente maiores (MILANESI, 2002, p. 25).

O surgimento da imprensa ainda marcou a esfera política, com o surgimento dos primeiros jornais que discutiam e muitas vezes criticavam medidas dos governantes. Mas, para quem buscava informação e conhecimento, a imprensa trouxe à tona um campo inexplorado, a chamada “explosão” da informação. A informação crescera tão rapidamente numa velocidade jamais vista. Em termos de números:

Por volta do ano de 1500 havia impressoras em mais de 250 centros europeus e elas já haviam produzido cerca de 27 mil edições. Fazendo uma estimativa conservadora de 500 exemplares por edição, haveria então algo em torno de 13 milhões de livros em circulação no ano de 1500 numa Europa de 100 milhões de habitantes (excluindo-se o mundo ortodoxo, que escrevia em grego ou russo ou eslavo eclesíástico). Já para o período entre 1500 e 1750, foram publicados na Europa tantos volumes cujos totais os estudiosos da história do livro não conseguem ou não querem calcular (com base no índice de produção do século XV o total estaria ao redor de 130 milhões, mas de fato o índice de produção aumentou dramaticamente). (BURKE, 2002, p. 176)

E, a partir disso, outros problemas começaram a ser observados:

Alguns estudiosos logo notaram as desvantagens do novo sistema. O astrônomo humanista Johann Regiomontanus observou, por volta de 1464, que os tipógrafos negligentes multiplicariam os erros. Outro humanista, Niccolò Perotti, propôs em 1470 um projeto defendendo a censura erudita. Mais sério ainda era o problema da preservação da informação e, ligado a isso, o da seleção e crítica de livros e autores. Em outras palavras, a nova invenção produziu uma necessidade de novos métodos de gerenciamento da informação (BURKE, 2002, p.175).

Com a desordem instaurada de livros, era preciso desenvolver estratégias de controle. Importante citar que a partir dessas novas demandas de gerenciamento da informação, um grupo profissional, o dos bibliotecários, passou a ser mais ainda indispensável:

Se antes da proliferação dos livros impressos a busca de um título exigia muita paciência e até mesmo esforço físico para percorrer grandes distâncias, depois, surgiu um novo fenômeno: a possibilidade de perder-se na vasta produção de obras. Em menos de duzentos anos passou-se da escassez ao excesso. Talvez nesse período de "explosão informacional" tenha se fixado a figura do bibliotecário: aquele que, de alguma forma, domava os acervos cada vez maiores (MILANESI, 2002, p.26).

Aliás, essa expansão da leitura e do livro inaugurou novas ocupações e novos campos de estudo, como da história literária, que tinha o próprio livro como objeto de estudo. A imprensa ainda delimitou grupos de editores, aliando ocupações como a de revisor e bibliotecário. E, se a quantidade de informação era um desafio, a avaliação crítica do conteúdo também começou a ser necessário meio em tanto conteúdo disponível:

Como o aparecimento de bibliografias em meados do século XVI, o aparecimento de resenhas cem anos mais tarde foi uma resposta a um problema que se tornara cada vez mais agudo, o problema do discernimento, como o chamava Baillet, em outras palavras o de discernir entre os bons e os maus livros. As resenhas apareciam em revistas eruditas, que foram em parte criadas por essa razão: a *Philosophical Transactions* da Sociedade Real de Londres e o *Journal des Savants* de Paris na década de 1660, as *Acta Eruditorum* de Leipzig e as *Nouvelles de la Republique des Lettres* de Amsterdã na década de 1680, e assim por diante. O título "Notícias da república das letras" explica muito bem a finalidade dessas revistas. Apareciam a cada um ou dois meses trazendo informações acerca de novos livros, incluindo-se resumos e às vezes apreciações críticas. Como as bibliografias, algumas dessas revistas eram especializadas, entre elas a *Dänische*, a *Pölnische* e a *Schwesdische Bibliothek* (BURKE, 2002, p. 177).

Um grande passo para frente no século XVIII refere-se à comercialização do conhecimento, reforçada pelo surgimento da "sociedade de consumo" em vários países da Europa, por volta de 1750. Na análise de Burke (2002), mudanças no formato e organização do texto, como a ocorrência da nota de rodapé, assim como o sumário, surgiram com intuito de facilitar a leitura e a retomada de fontes originais. Desde aquela época pode-se observar,

portanto, a preocupação com a veracidade e referências das informações, que agora podem ser facilmente copiadas, transcritas, traduzidas.

A nota de rodapé poderia servir como um “código de conduta” para que se referencie dados e informações retirados de suas fontes originais. É o que hoje, sem dúvida, precisamos na internet: estabelecer códigos de conduta e desenvolver habilidades críticas para evitar que a informação de prolifere de forma inadequada, que sustente boatos e conteúdos sem fundamento, ou com visões muito parciais e limitadas, visões de mundo hegemônicas e estereotipadas.

Essas habilidades de avaliação e interpretação da informação críticas se reforçam ainda diante de estudos como a pesquisa da Universidade Stanford⁴¹, nos Estados Unidos, que mostrou que as crianças e os jovens, apesar de formarem uma geração mais familiarizada com as novas tecnologias de comunicação, são, no geral, inábeis em conseguir diferenciar notícias produzidas por fontes confiáveis de verdadeiras propagações de “anúncios” e conteúdos falsos na internet, especialmente encontrados em redes sociais.

Participaram 7.804 estudantes de escolas do ensino fundamental, ensino médio e também faculdades. Em um dos testes feitos durante a pesquisa, os estudantes tinham que identificar quais elementos que indicavam a confiabilidade de informações a partir de chamadas, no site de uma revista, para notícias, anúncios e conteúdo que era patrocinado. O estudo revelou que 80% dos entrevistados eram incapazes de apontar diferenças nas chamadas de notícias e nas chamadas de conteúdos que eram patrocinados, apesar do site explicar quando uma reportagem havia sido comprada por anunciantes.

Em outra situação, os estudantes foram colocados diante uma publicação que mostrava uma foto de flores deformadas, que indicava então que tais flores tinham sido modificadas geneticamente por causa da exposição à radiação advinda da usina nuclear de Fukushima.

A foto, que não tinha fonte conhecida, não apresentava nenhum indício de que havia sido tirada perto da usina japonesa. Também não havia informações que evidenciavam que as deformações tinham sido, de fato, provocadas por radiação. Apesar disso, cerca de 40% dos jovens entrevistados afirmaram que acreditavam na publicação, pois havia elementos suficientes que confirmaram a sua veracidade.

Segundo o relatório da pesquisa, a expectativa era de que o público entrevistado do ensino fundamental conseguisse diferenciar uma propaganda e uma notícia, e que os alunos do ensino médio conseguissem identificar a fonte dos conteúdos. Outra expectativa diz respeito ao público universitário, que poderia ser capaz de, ao visitar um endereço “.org”, por exemplo, ser

⁴¹ O relatório da pesquisa está disponibilizado no site da universidade:
<https://sheg.stanford.edu/upload/V3LessonPlans/Executive%20Summary%202011.21.16.pdf>

capaz de questionar e identificar quem está por trás do site, e que este site apresenta apenas um lado de um tema polêmico.

Outro levantamento mostra resultados preocupantes, dessa vez referente ao impacto de notícias falsas na opinião pública durante os meses que antecederam a eleição presidencial do Estados Unidos em 2016. O exame, conduzido pelo portal BuzzFeed⁴², lista cerca de 20 notícias falsas sobre a eleição americana que tiveram grande engajamento no Facebook, gerando 8,7 milhões de interações, entre curtidas, comentários e compartilhamentos. Esse número superou os 7,3 milhões de engajamentos com as 20 notícias tidas como reais de maior repercussão na rede social de grandes jornais e emissoras, como “The New York Times”, “Washington Post” e CNN. O levantamento apontou a capacidade – algo um tanto assustador – das redes sociais influenciar nos resultados eleitorais.

A maior parte das notícias falsas de forte repercussão, conforme analisado no estudo, continha informações que favoreciam o republicano Donald Trump. A discussão acalorada ainda responsabilizou o Facebook de ter contribuído para favorecer Trump por não ter possibilitado a filtragem desse conteúdo prejudicial. O criador do Facebook, Mark Zuckerberg, chegou a afirmar que, apesar da rede social contar com mecanismos de denúncia de notícias falsas, são necessárias novas ferramentas para filtrar o conteúdo. Diante tal repercussão, Facebook e Google anunciaram que pretendem bloquear a venda de anúncios para sites/organizações que divulgam notícias falsas⁴³.

Outra situação que é válida ser mencionada faz referência a notícias falsas sobre a operação Lava Jato no Brasil, que também foram mais compartilhadas que as de fato verdadeiras. A análise foi feita também pelo portal BuzzFeed Brasil com base em dados do Facebook, e concluiu que desde o início do ano de 2016, dez principais notícias falsas sobre o assunto tiveram 3,9 milhões de engajamentos, enquanto as dez principais notícias tidas como reais somaram menos engajamentos - 2,7 milhões. Para esquematizar as notícias falsas, o Buzzfeed divulgou o seguinte quadro:

⁴² Disponível em https://www.buzzfeed.com/craigsilverman/partisan-fb-pages-analysis?utm_term=.wrDE6eL8A#.qgDeN7wJ2

⁴³ Informações divulgadas em notícia da Folha de São Paulo, em 18 de novembro de 2016, disponível em <http://m.folha.uol.com.br/mundo/2016/11/1833158-nas-redes-mentiras-sobre-pleito-nos-eua-superam-noticias-reais.shtml?mobile>

Figura 7: As 10 notícias falsas sobre Lava Jato com mais engajamentos no Facebook:

Título	Fonte	Engajamentos
URGENTE : Bolsonaro é citado na Lava Jato	A Folha Brasil	596.775
Médico do PT diz que Lula está com amnésia e não vai poder depor nunca mais	Joselito Muller	549.203
MÁSCARA CAINDO: Marcelo Odebrecht e Léo Pinheiro entregam Aécio sem pena na delação	Click Política	539.979
Polícia descobre fazenda gigante de Dilma no Mato Grosso	Brasil Verde-Amarelo	428.928
DELAÇÃO BOMBÁSTICA: Odebrecht afirma que José Serra é líder de quadrilha internacional;	Click Política	372.759
Eduardo Cunha ameaça todos, se cair leva Temer e mais 150 deputados	Click Política	322.790
Tiririca é citado na operação Lava Jato	A Folha Brasil	313.305
Cunha ameaça, “podem preparar vou levar a metade de Brasília comigo”	Folha.digital	252.864
Pastor usava igreja para lavar dinheiro para Eduardo Cunha e sua esposa. Amém, irmãos?	Brasil Verde-Amarelo	248.042
Pegou fogo no circo: Lava jato pega FHC e o próximo pode ser Aécio Neves	Brasil Verde-Amarelo	246.021
		3.870.666

Fonte: BuzzFeed Brasil (<https://www.buzzfeed.com/alexandrearagao/noticias-falsas-lava-jato-facebook>)

A título de comparação, um único texto veiculado pelo G1 – portal de notícias da Rede Globo – sobre o fato real do ex-deputado Eduardo Cunha (PMDB), quando este virou réu no Supremo, é responsável por 1,1 milhão de engajamentos:

Figura 8: Captura de tela da notícia veiculada pelo Portal G1

The screenshot shows the top part of a news article on the G1 website. The header is dark red with the G1 logo and the word 'POLÍTICA'. Below the header, the article title is 'Por 10 votos a 0, STF decide aceitar denúncia, e Eduardo Cunha vira réu'. The sub-headline reads: 'Para ministros, há indícios de que ele exigiu e recebeu propina da Petrobras. Presidente da Câmara é primeiro réu da Operação Lava Jato no Supremo.' At the bottom of the screenshot, there are social media sharing icons for Facebook, Twitter, Google+, and Pinterest, along with the author's name: 'Nathalia Passarinho e Renan Ramalho Do G1, em Brasília'.

Fonte: Portal de Notícia G1 (<http://g1.globo.com/politica/operacao-lava-jato/noticia/2016/03/por-10-votos-0-stf-decide-aceitar-denuncia-e-eduardo-cunha-vira-reu.html>)

Já a notícia com afirmações falsas sobre o deputado federal Jair Bolsonaro (PSC-RJ) teve 596 mil engajamentos, um número menor que a notícia do G1, no entanto maior que todo o restante das notícias com afirmações reais que chegaram ao “top 10”, de acordo com o relatado no portal BuzzFeed. O texto foi publicado pelo site A Folha Brasil, que dissemina notícias falsas e cuja aparência é semelhante à do jornal Folha de São Paulo:

Figura 9: Texto veiculado no site “Folha Brasil”



Fonte: BuzzFeed https://www.buzzfeed.com/alexandrearagao/noticias-falsas-lava-jato-facebook?utm_term=.ic5krNp2J#.ljE5kKv63

O site Folha Brasil (<http://afolhabrasil.com.br/>) é um site dedicado a criar notícias falsas, mas diferente do Sensacionalista⁴⁴ – site que satiriza informações baseadas em fatos reais e deixa explícito que se trata de um site de humor com notícias fictícias – o Folha Brasil não esclarece, em nenhuma parte de seu site, que se trata de um site de notícias falsas. Diante da falta de habilidade crítica do público, sites como este tem aumentado no mundo todo, inclusive se tornando uma fonte de lucro. Repare que à direita, na figura 9, há um banner publicitário. Com o número de cliques na publicidade, os proprietários desses sites ainda arrecadam dinheiro – visto

⁴⁴ O site Sensacionalista é um site de notícias fictícias, no entanto não visa prejudicar nem difamar, o conteúdo se aproveita de notícias reais para fazer sátira e inventar novas informações que envolvam humor. Site :<https://www.sensacionalista.com.br/>

que o número de visitas e leituras ao seu conteúdo falso é alto. É o caso de Paul Horner, dono de portais de notícias falsas, em entrevista ao "Washington Post", que declarou ganhar US\$ 10 mil (R\$ 34 mil) por mês com publicidade em seus sites⁴⁵.

Em contrapartida, surgem sites dedicados também a desconstruir boatos. No Brasil, páginas que servem como exemplos: "Boatos" <http://www.boatos.org/>, e também "E-Farsas", <http://www.e-farsas.com/>, que comentam as informações falsas, além de analisá-las e contribuir com informações checadas e advindas de fontes oficiais.

Notícias falsas têm contribuído, ainda, não somente para a desinformação ou formação de pontos de vistas distorcidos, mas também para a disseminação de manifestações xenofóbicas, discriminatórias, intolerantes e que podem acabar até em morte. Foi o caso de um episódio em que alegações falsas disseminadas no Facebook levaram uma mulher ser espancada até a morte no Brasil, no Guarujá, estado de São Paulo, no ano de 2014. O boato, altamente compartilhado, afirmava que uma determinada mulher sequestrava crianças para prática de ritual de magia negra⁴⁶.

Outro caso, entre centenas de exemplos, diz respeito à notícia divulgada por um site de língua inglesa, chamado InfoWars⁴⁷, que afirmava que o governo da Suécia havia proibido a instalação de luzes natalinas nas vias públicas para não ofender os muçulmanos. Apesar do site ser famoso por disseminar histórias falsas e alarmistas na web, a notícia gerou muita repercussão em redes sociais, e milhares de compartilhamentos, acompanhados de manifestações intolerantes e violentas contra os imigrantes muçulmanos - já que sempre foi uma tradição a Suécia fazer a instalação de luzes natalinas pela cidade. Mas os muçulmanos não tinham nada a ver com isso - se tratava, na verdade, de uma decisão de segurança e contenção de gastos da administração pública daquele país.

O forte desempenho de notícias falsas nas redes sociais ainda demonstra tendências de comportamento entre usuários que reforçam o consumo dessas informações. Uma delas, que foi inclusive debatida em novembro de 2016 durante a Semana Global de Media and Information Literacy (MIL), liderada pela Unesco em cooperação com a Assembleia Geral da Aliança Global para Parcerias em Media e Information Literacy (GAPMIL)⁴⁸ - é que de que as mensagens,

⁴⁵ Informação divulgada na reportagem da Folha de São Paulo em 18 de novembro de 2016, disponível em <http://m.folha.uol.com.br/mundo/2016/11/1833158-nas-redes-mentiras-sobre-pleito-nos-eua-superam-noticias-reais.shtml?mobile#>.

⁴⁶ Notícia disponível em <http://g1.globo.com/sp/santos-regiao/noticia/2014/05/mulher-espncada-apos-boatos-em-rede-social-morre-em-guaruja-sp.html>

⁴⁷ <http://www.infowars.com/sweden-bans-christmas-street-lights-to-avoid-offending-muslim-migrants/>

⁴⁸ Pontos discutidos durante o evento foram relatados na página da Unesco: http://www.unesco.org/new/en/communication-and-information/resources/news-and-in-focus-articles/all-news/news/celebrations_of_the_global_mil_week_2016_around_the_globe/

quando associadas a emoções, têm mais poder de influência sobre a opinião pública do que os fatos, ou seja, informações apresentadas de forma mais objetiva. Outro fator, demonstrado em diversos estudos advindos da psicologia sobre viés de confirmação, como os de Joshua Klayman (1995)⁴⁹, e de Raymond S. Nickerson (1998)⁵⁰, que apontam que as pessoas aceitam facilmente a informação que está de acordo com os seus preconceitos e crenças, mesmo se ela é considerada falsa.

Resta ainda se debruçar sobre os meios tradicionais de informação, que nem sempre divulgam “notícias falsas”, mas editadas propositalmente, com o intuito de favorecer este ou aquele grupo, interesses políticos ou econômicos. Ou seja, ao ler uma reportagem sobre os benefícios da legalização da maconha, e ter contato com dados e informações verdadeiros, nem por isso o conteúdo pode ser a melhor opção para estar bem informado. Ao ter contato com apenas um ponto de vista, também formamos opiniões distorcidas e limitadas sobre determinado assunto ou fato.

No próximo tópico, vamos explicar a importância de desenvolver habilidades críticas de avaliação e interpretação da informação, que vão muito além de caracterizar uma fonte como “falsa” ou “verdadeira”.

3.5 A avaliação de conteúdos de maneira crítica e reflexiva

Com as redes interativas de computadores crescendo exponencialmente, amplia-se o contato com novas formas e canais de comunicação - estes moldam a vida, e, ao mesmo tempo, também são moldados por ela. (CASTELLS, 1999). Diante essa dinamicidade, os critérios de avaliação e indicadores de qualidade explorados por autores da área de avaliação de conteúdos são suficientes?

Percebe-se, de maneira muito geral, que os estudos de avaliação de conteúdo e os critérios de avaliação advindos da Ciência da Informação – que podem ser ferramenta importante para formação crítica da informação, assim como sua interpretação e produção – têm ainda um enfoque muito classificatório, herdado pela área de Biblioteconomia. Tomael, Alcará e Silva (2008) relacionam a área de avaliação de informação ao trabalho do profissional da informação, mais especificamente ao bibliotecário, que seleciona os produtos/serviços e avalia uma fonte de informação para, posteriormente, recomendar para uma comunidade de usuários. Para fazer isso, ele precisa recorrer a critérios de qualidade.

⁴⁹ Disponível em <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0079742108603151>

⁵⁰ Disponível em <http://psycnet.apa.org/index.cfm?fa=buy.optionToBuy&uid=1998-02489-003>

Podemos perceber, então, que a área de avaliação surgiu dentro da biblioteca, relacionada aos serviços - primeiramente ao serviço de desenvolvimento de coleções e mais recentemente, também, ao serviço de referência e disseminação da informação.

São vários critérios de classificação e indicadores de qualidade que consideram um determinado material confiável ou não confiável – e com a internet esses critérios aumentam (TOMAEI; ALCARÁ; SILVA, 2008). Muitos desses critérios elencados pela área podem ser muito bem utilizados para a avaliação de conteúdos científicos, em formatos tradicionais. Mas como lidar com a riqueza de elementos textuais, diversos contextos de produção que convergem na internet? Aqui vale lembrar-se do Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional (INAF, 2013), que considera que o leitor pleno, que está em seu melhor nível de leitura, não está preso somente à possibilidade de decodificar o que está escrito, mas sim se consegue extrair significado, entender o que lê, sendo capaz de analisar, comparar e avaliar informações diferentes.

Para Borges e Oliveira (2011, p. 312), por mais que as abordagens sobre competência informacional deem ênfase à questão da avaliação, quase não se discute sobre como ou sob quais critérios isso pode ser feito. Geralmente pode-se citar a necessidade de comparar as fontes, “[...] mas na prática isso pode levar a discriminar sítios eletrônicos mais simples ou produzidos por indivíduos, em favor daqueles com melhor design e originados em instituições supostamente mais credíveis”.

Entre os autores que se dedicaram ao tema, alguns desenvolveram uma lista de checklist para avaliação de fontes, no geral, e também incluindo conteúdos na internet. Tomael, Alcará e Silva (2008), por exemplo, apresentam no quadro 3 atributos de qualidade advindos de vários autores, o que permite uma síntese da literatura em relação aos indicadores e critérios de qualidade:

Quadro 3: Síntese de autores e atributos de qualidade

Autores	Atributos de qualidade	Detalhamento
Wang e Strong (1996)	Categoria intrínseca	Precisão, objetividade, capacidade de compreensão, autoridade.
	Categoria de acessibilidade	Acessibilidade e segurança;
	Categoria contextual	Relevância, valor agregado, integridade, conveniência, quantidade apropriada;
	Categoria de representação	Passível de interpretação, fácil entendimento, representação concisa e consistente;
Lee et al (2002)	Acessibilidade	Informação facilmente recuperável, acessível e viável
	Quantidade apropriada	Em quantidade suficiente e apropriada às necessidades
	Capacidade de compreensão	Informação de fácil compreensão ou de credibilidade duvidosa; informação confiável e verossímil;
	Integridade	A informação inclui todos os méritos necessários e é suficientemente completa? Atende às necessidades? É ampla e profunda?
	Representação consistente	Formato e apresentação consistentes
	Fácil manuseio	Uso fácil perante uma necessidade específica; facilidade de navegação
	Livre de erros	Correta, precisa e confiável
	Interpretação	Unidades de mensuração são claras; facilidade de compreensão
	Objetividade	Baseada em fatos, objetiva, visão imparcial
	Relevância	Útil, apropriada, aplicável
	Credibilidade	Origina-se de fontes com qualidade
	Segurança	Proteção contra acessos não autorizados; acesso restrito à informação e por pessoas autorizadas
	Conveniência	Suficientemente atulizada e oportuna
Compreensão	Facilidade de entendimento	

Quadro 3: Síntese de autores e atributos de qualidade - continuação

Autores	Atributos de qualidade	Detalhamento
Tomaél et al (2004)	Informações de identificação	Dados da pessoa jurídica ou física responsável pela fonte
	Consistência das informações	Detalhamento e completeza das informações
	Confiabilidade das informações	Autoridade ou responsabilidade
	Adequação da fonte	Tipo de linguagem adotada e coerência com os objetivos
	Links	Internos e externos
	Facilidade de uso	Navegação da fonte
	Layout da fonte	Mídias utilizadas
	Restrições percebidas	Situações que podem restringir ou desestimular o uso da fonte
	Suporte ao usuário	Auxílios aos usuários
Barnes e Vidgen (2004)	Usabilidade	Facilidade de uso e de navegação; design apropriado ao propósito da informação; imagem atrativa; competência e possibilidade de experiência positiva no usuário.
	Qualidade das informações	Conveniência da informação para os propósitos do usuário, como, por exemplo, precisão, confiabilidade, pertinência, fácil entendimento, formato apropriado e profundidade da informação.
	Qualidade da interação	Segurança no uso, sensação de personalização, confiança no uso dos recursos da fonte de informação e facilidade nas formas de contato com o responsável pela fonte
Lopes (2004)	Credibilidade	Fonte, contexto, atualização, pertinência/utilidade e processo de revisão editorial
	Conteúdo	Acurácia, hierarquia de evidência, precisão das fontes, avisos institucionais e completeza
	Apresentação formal do site	Objetivo e perfil do site
	Links	Seleção, arquitetura, conteúdo e links de retorno
	Design	Acessibilidade, navegabilidade e mecanismos de busca interno
	Interatividade	Mecanismo de retorno da informação, fórum de discussão e explicitação de algoritmos
	Anúncios	Alertas

Quadro 3: Síntese de autores e atributos de qualidade - continuação

Autores	Atributos de qualidade	Detalhamento
Simeão	Interatividade	Ação recíproca que possibilita a interação entre o sistema e o usuário, assim como de grupos de usuários por meio do sistema. A interação é viabilizada por intermédio de ferramentas de tecnologia de informação
	Hipertextualidade	Conexão entre dois ou mais recursos textuais (conteúdos) que por meio de tópicos significantes reestrutura conteúdos dispersos na web.
	Hipermediação	Interação da informação e recursos diversos disponibilizados em distintos formatos – texto, áudio, imagem estática e em movimento – que possibilitam a criação do conteúdo.

Fonte: Adaptado de Tomael, Alcará e Silva (2008, p. 11-12)

Vilella (2003) apresenta outros critérios, a partir de uma pesquisa realizada para a avaliação de portais estaduais brasileiros na web. Por meio de uma revisão na literatura, o autor estabeleceu três aspectos a serem analisados: conteúdo (que inclui abrangência/propósito, cobertura, atualidade, metadados, correção, autoridade e objetividade); usabilidade (abrange aspectos de planejamento visual/gráfico, a navegação, os links, a interface e a acessibilidade) e a funcionalidade (conteúdo que inclui serviços, comunicação, participação, feedback, privacidade, customização/personalização, interoperabilidade/nível de integração e esquema de classificação das informações).

Crerios de avaliação tm sido desenvolvidos tambm pelos prprios buscadores de informao na web, tais como o Yahoo. Dentre os crerios esto clareza, vivacidade e natureza das informaes. Point, que parte do Lycos (lycos.com) julga os sites segundo o contedo (genrico, profundo ou perfeito; exatido, completza e atualizao; qualidade de links); apresentao (beleza e cor da pgina, oferta de informaes agradveis, facilidade de uso, originalidade de sons e imagens; experincia (excelncia das informaes, bom humor no tratamento do assunto, possibilidade de recomendao aos pares).

Por meio do levantamento dos atributos de qualidade listados no quadro 3, assim como seu exame, Tomael, Alcará e Silva (2008) formularam parâmetros para avaliação de fontes de informação na internet. De acordo com esses autores os parâmetros são genéricos e podem ser aplicados a qualquer tipo de fonte, especialmente as que estão disponíveis em meio eletrônico.

Cerveró (2007) aponta outros autores que têm se dedicado a este tema de avaliação, tais como Oliver (1997), Kapoun(1998), Auer (1999), Cooke (1999), entre outros. Para ela, são numerosos critérios para a seleção e avaliação dos conteúdos na web, e muitos deles têm sido desenvolvidos com rigor, no entanto faltam ser aplicados com mais propriedade.

Cerveró (2007) cita os conceitos de Codina (2000) para a avaliação da informação digital. Cada critério é seguido por indicadores que definem a qualidade da informação:

Quadro 4: Parâmetros e indicadores propostos por Codina (2000):

Parâmetros	Indicadores
Autoria	Autoria bem determinada Instituição determinada, possibilidade de enviar mensagens/ contatar o autor ou instituição.
Conteúdo	Existência de informação valiosa volume de informação suficiente; informação contrastada e rigorosa; informação atualizada
Navegação e recuperação	Recorrer a estrutura da página da web sem perde-se; orientações de contexto; Hierarquização de conteúdos; sistema de busca; mapa de pesquisa ou sumário; índices temáticos, cronológicos, geográfico ou outros; navegação semântica, opções de navegação claras; navegação com um número limitado de cliques
Ergonomia	Boa relação figura-fundo; tipografia adequada; margens adequadas; imagens que completam a informação textual, visualização agradável;
Luminosidade	Ligações externas, avaliadas e selecionadas, também atualizadas;
Visibilidade	Título da web na barra do navegador; conteúdo do recurso nos primeiros parágrafos, presença de metaetiquetas básicas, links de outras páginas.

Fonte: Cerveró (2007)

Tomael, Acará e Silva (2008) também apresentam proposta de parâmetros e critérios para avaliação de fontes da web, e ponderam que nem todos os parâmetros podem ser empregados. Um blog, por exemplo, é uma fonte de informação que possui características de interação, o objetivo é comunicar ideias; por outro lado, uma revista acadêmica possui aspectos condizentes às exigências do rigor científico. “Por levarmos essas diferenças em consideração, os indicadores e critérios propostos são múltiplos, alguns podendo ser empregados para avaliar uma

determinada fonte, outros não” (TOMAEL; ALCARÁ; SILVA, 2008, p. 14). Ainda alega-se que, face aos constantes avanços da tecnologia da informação que ocasionaram mudanças no ambiente web e, ligado a isso, à diversificação das fontes de informação disponíveis, os parâmetros de avaliação precisam sempre ser revistos e adequados.

Ainda salienta-se que os parâmetros propostos não têm a pretensão de ser uma lista definitiva, pelo contrário: necessitam ser adequados em conformidade da fonte e a natureza do ambiente informacional a que se presta a avaliação.

Os indicadores de qualidade de conteúdos de fontes de informação de Tomael, Alcará e Silva (2008) são:

- 1. Arquitetura da informação:** inclui mídias, acessibilidade, usabilidade, organização, navegação, rotulagem, busca, segurança, interoperabilidade
- 2. Aspectos intrínsecos:** aspectos relacionados ao conteúdo: precisão, facilidade de compreensão (clareza), objetividade (inclui análise da imparcialidade, apuração objetiva, conteúdo baseado em fatos, demonstração de preconceito ou existência de denúncias vazias sem confirmação – que prejudicam a qualidade da fonte, consistência e relevância (inclui a análise da cobertura, isto é, a capacidade de incluir toda a informação que se propõe; coerência na abordagem do conteúdo, com profundidade necessária para manter sua consistência; agregação de valor – informação filtrada ou embasada na literatura ou pesquisas científicas); exatidão, coerência da informação em relação à questão a ser respondida, sem ambiguidade. Atualização (data, links ativos); integridade; alcance.
- 3. Credibilidade:** envolve autoridade/confiabilidade (identificação do autor, que apresenta reconhecida credibilidade em sua especialidade), hospedagem da fonte (identificação do domínio, se é educacional ou comercial, sendo que sites acadêmicos e governamentais têm maior credibilidade do que os comerciais); responsabilidade (envolve identificação da entidade ou pessoa física que disponibiliza ou mantém a fonte –URL, e-mail...)
- 4. Indicador contextuais** – envolve a análise da conveniência da informação – a disponibilidade (prontidão), atualizada e oportuna; sua estabilidade, sua adequação (coerência entre linguagem empregada pela fonte e seus objetivos); considera o público da informação e suas necessidades informacionais; o site portal em que a fonte estiver disponibilizada e seus objetivos; assim como escopo e conteúdo, facilidade de manuseio.

5. **Representação:** engloba formato, adequação da definição do tipo de linguagem, relações semânticas, hierarquia entre termos, utilização de tesouros e cabeçalhos de assunto; clareza e precisão de domínios, ou seja, tudo que envolva sistemas e recursos que possam contribuir para a qualidade da descrição, análise de assunto e categorização das fontes de informação na internet.

6. **Aspectos de compartilhamento:** a interação e participação do usuário são determinantes para a manutenção e proliferação dos recursos web. O compartilhamento da informação passa a ser um dos elementos essenciais para a existência da web 2.0, em que os usuários da informação são também produtores. Por meio desse movimento forma-se a inteligência coletiva que faz com que a informação se dissemine (LEVY, 2000) – espera-se que de forma coesa e interligada. Aqui então cabe a avaliação da arquitetura de participação – cooperação implícita que promove os recursos e serviços de informação como um medidor que faz as ligações entre as extremidades, que culminam em ações coletivas de grande potencial para os usuários.

Em 2009, em nova publicação da obra “Critérios de qualidade para avaliar fontes de informação na internet”, de autoria de Maria Inês Tomael e mais 11 autores, volta-se a discutir os critérios de avaliação voltados para internet. Entre os principais critérios elencados estão:

- **Informações de identificação:** relaciona-se à apresentação dos dados que dizem respeito à pessoa física ou jurídica responsável pelo conteúdo, site;

- **Consistência de informações:** diz respeito ao detalhamento e completeza das informações apresentadas. A fonte deve abranger tudo o que se propõe, deve se mostrar útil aos propósitos do usuário; pode recorrer a resumos ou informações complementares que contribuam para a qualidade do conteúdo; deve ainda haver coerência na apresentação do conteúdo informacional; para ter qualidade, não pode apresentar informações muito superficiais. Se caso o conteúdo envolver opinião, deve ser informado;

- **Confiabilidade das informações** – aqui o interesse é investigar/avaliar a autoridade ou responsabilidade de autoria, formação do autor dos conteúdos; da organização que disponibiliza o site, se as informações estão atualizadas;

- **Adequação da fonte** – avaliar se há adequação do tipo de linguagem utilizado com os objetivos do site/fonte;

- **Facilidade de uso** – se há facilidade de explorar os conteúdos; navegar pelas informações;

- **Layout** – diz respeito à estética, cores, recursos que devem estar em harmonia.

Na maioria dos critérios listados acima por Tomael et al (2009), vemos que eles mais servem para a avaliação do conteúdo do ponto de vista mais de quem produz a informação e é responsável por harmonizá-la, pensar no tipo de linguagem, recursos para apresentar bem o conteúdo – do que de quem está consumindo. É claro que posso utilizar os critérios acima, como leitor, para verificar a “performance” dos itens elencados. Se todos os itens estão atendidos de forma satisfatória, realmente pode-se dizer que houve uma preocupação, de quem produziu o conteúdo, com a qualidade das informações em vários aspectos.

No entanto, percebe-se que as recomendações e critérios de avaliação conduzidos indicados pela área nem sempre se voltam a analisar o contexto das informações – seus objetivos políticos, comerciais – o que está nas “entrelinhas”, ou seja, o caráter ideológico e subjetivo, a disposição dos apelos, o papel da estética e da linguagem. É agradável quando nos deparamos diante de um site que organiza muito bem as informações, dentro de um layout funcional e com cores harmoniosas. Mas para uma análise crítica, é necessário entender como cada um desses elementos funcionam, causam efeito, a simbologia . A seleção de uma cor nos remete a um significado; até a tipografia da letra escolhida tem um objetivo. É deste tipo de leitura crítica das informações que falamos – dar significação a estes elementos e que função cada um deles tem, que valores propagam.

Na mesma linha de raciocínio, ao se deleitar sobre os critérios de qualidade de Tomael, Alacará e Silva (2008), assim como os de Codina (2000 apud CERVERÓ, 2007), percebemos, de forma geral, um mesmo “padrão” de elementos a serem analisados. Assim como Tomael et al (2009), percebemos a preocupação em analisar layout, design e estética com que as informações estão organizadas, assim como a apresentação de textos, representação por meio de diferentes linguagens, recursos que facilitam a navegação, encontro de informações. Em Tomael, Alacará e Silva (2008) há uma categoria (credibilidade) somente para identificar a autoridade/confiabilidade do autor do conteúdo, assim como a hospedagem da fonte. Mas há também aspectos relacionados ao conteúdo - cabem aqui a precisão, objetividade, consistência e relevância, coerência, exatidão...

Vemos, assim, vários indicadores que se dedicam fortemente com a qualidade da visualização dos dados e informações, a acessibilidade e os recursos disponíveis para localizar, navegar etc. Ou seja, muitos aspectos estão ligados à qualidade do sistema de informação, o ambiente, o suporte em que se abriga as informações – se ele é eficiente ou não. Assim também como o aspecto visual, a interface, o design – como as informações estão organizadas - o que, de

certa forma, favorece, neste quesito, sites com melhor design e procedentes de instituições supostamente mais credíveis do que aqueles mais simples, às vezes elaborado pelo próprio usuário.

Mesmo que os autores reconheçam algumas limitações, esses padrões se esbarram em fatores nos quais autores da abordagem da competência informacional crítica já haviam colocado: o contexto, a natureza da informação. Como já dizia Elmborg (2012, p. 93) a “correta avaliação da informação e suas fontes causa desconforto ao formular julgamentos de ‘certo’ e ‘errado’, e o entendimento das questões econômicas, legais e sociais que cercam o uso da informação, considerado urgente, parece estar longe das perspectivas reais” (ELMBORG, 2012, p. 93 apud BEZERRA, 2015, p. 06).

Em menor escala, aparecem aspectos relacionados ao conteúdo, como já vimos – objetividade, exatidão, precisão, completeza das informações, imparcialidade, entre outros. Porém, pouco se discute como avaliar esses itens. Como avaliar, por exemplo, se um conteúdo está mostrando somente um lado de um assunto polêmico? É então nesta parte que o componente crítico de avaliação poderia ser mais bem exercitado. Pois, vejamos: mesmo que um canal de informação apresente um conteúdo de forma bem organizada, altamente acessível, com todos os recursos necessários para facilitar o acesso, o compartilhamento, nem sempre os aspectos intrínsecos serão atendidos de forma satisfatória. Pode existir um conteúdo muito parcial que atenda bem a padrões de credibilidade, arquitetura da informação, aspectos de compartilhamento, contextuais, de representação, e por isso pode ser tido como confiável? O objetivo é mostrar que as categorias de avaliação são importantes na averiguação de conteúdos, mas em muitas ocasiões, poderiam ser melhor detalhadas, como no exemplo a seguir.

Figura 10 – site da Revista Veja com reportagem sobre política

Brasil

Youssef: “O Planalto sabia de tudo!” Delegado: “Quem do Planalto?” Youssef: “Lula e Dilma”

O doleiro Alberto Youssef afirma em depoimento à Polícia Federal que o ex e a atual presidente da República não só conheciam como também usavam o esquema de corrupção na Petrobras

Por **Robson Bonin**
24 out 2014, 17h50



EM VÍDEO - As declarações de Youssef sobre Lula e Dilma foram prestadas na presença de um delegado, um

Fonte: Revista Veja online (2014)

Caracterizada como fonte de informação com forte presença no cotidiano da população, inclusive no ambiente escolar e nas bibliotecas brasileiras, a revista *Veja* traz algumas de suas matérias também em seu site. Ao analisarmos um de seus textos – uma reportagem de política às vésperas da eleição presidencial de outubro de 2014, que aponta conhecimento de Lula e Dilma em esquemas de corrupção - notamos que o conteúdo em questão, assim como todo o canal da revista, atende satisfatoriamente a vários quesitos dos indicadores de qualidade, referentes à arquitetura da informação, fácil acesso, usabilidade, boa organização do conteúdo, a navegação é fluída, possui mecanismos de busca, entre outros. Em relação à credibilidade, o autor que assina o texto em questão é jornalista e repórter, e o conteúdo está hospedado no site da *Veja*, que pertence à famosa e reconhecida editora Abril. Ainda atende aspectos contextuais e de representação: a identificação está disponível, o conteúdo está devidamente datado, a linguagem empregada é adequada de acordo com o público e veículo, é fácil de “navegar”

pelo conteúdo, que está bem escrito, é claro e coeso, e há aspectos de compartilhamento disponíveis na página. Oferece canais para que o público interaja e comente o conteúdo, entrando em contato com a revista.

No entanto, em relação aos aspectos intrínsecos, apesar do texto ter precisão, facilidade de compreensão (clareza), ele não é objetivo - pois não possui apuração objetiva, e se baseia na existência de denúncias vazias sem confirmação, assim como não mostra o outro lado da cobertura, ou seja, a matéria da revista *Veja* não se propõe a incluir toda a informação a respeito dos fatos narrados. Diante disso, a reportagem foi alvo de denúncias no Ministério Público Federal⁵¹, que obrigou a revista e a editora a concederem direito de resposta aos envolvidos na reportagem que se consideraram lesados.

Nesse caso, o quesito “Objetividade” deveria ser mais bem trabalhado quando se trata de conteúdos jornalísticos, como este, que se passam por objetivos, quando, na verdade, fazem representação de um fato dentro de um ponto de vista muito específico. É preciso salientar, portanto, que é importante compreender como os meios de comunicação e determinadas mídias produzem informação, quais são suas funções, por quais motivos, muitas vezes, a informação se torna antiética.

Apesar da matéria em questão atender boa parte das categorias de qualidade de forma satisfatória, concluímos que não podemos considerar tal conteúdo digno de credibilidade e confiabilidade. Portanto, a avaliação de conteúdos, muitas vezes, não se resume a uma averiguação de itens. Aliada a isso, é preciso também desenvolver a análise crítica e reflexiva de conteúdos informativos, especialmente os que envolvem opinião e são tendenciosos, o que requer também um trabalho que analise o contexto de produção ou do produtor, o propósito da comunicação daquele conteúdo, assim como “o não dito” de uma fonte de informação. Para Livingstone (2004, p. 6) “[...] avaliar conteúdos não é uma habilidade simples; pelo contrário, a avaliação crítica tem por base um corpo substancial de conhecimento com relação ao amplo contexto social, cultural, económico, político e histórico no qual o conteúdo é produzido”

Assim, falte, talvez, aos estudos da competência informacional ou da *information literacy*, uma análise que supere a caracterização de fontes capazes de determinar a verdade ou confiabilidade, ou seu aspecto organizacional. Na visão de Buckingham (2008), e também de Borges e Oliveira (2011), um caminho seria poder compreender o quanto determinada fonte de informação é construída sob ideologia e as “inclinações” são inevitáveis. “Portanto, nenhuma

⁵¹ Ministério Público Federal considera a matéria jornalística em questão “ofensiva” – detalhes estão no próprio site do MP - <http://www.mpf.mp.br/pgr/noticias-pgr/revista-veja-deve-direito-de-resposta-a-dilma-rousseff-por-causa-de-materia-ofensiva>

informação é neutra ou tem [...] melhor qualidade que outra; isso depende do contexto político, econômico e social e dos propósitos dos atores envolvidos”. (BORGES; OLIVEIRA, 2011, p. 312).

Relacionado a isso, pesquisa apontada por Bélisle (2006) revelou um aspecto que demonstra mudança cultural com relação à informação: os estudantes analisados dispunham de interesse em ver todas as diferentes opiniões, os pontos de vista sobre um tema ou assunto, considerando que não há uma “melhor” versão ou resposta para o que procuram, apenas uma versão ou conteúdo mais apropriado, dependendo do contexto. Assim Bélisle (2006) reforça que a emergência de identificar novas formas de relação entre informação e conhecimento, com um diferente conjunto de valores.

Assim, a informação é tomada aqui dentro de um ponto de vista mais amplo:

Defendemos que se faz necessário compreendê-la a partir dos aspectos culturais dos indivíduos, levando em conta o espaço social e técnico no qual estes estão inseridos, justamente porque nem a informação está isolada, tampouco o indivíduo. Percebê-la como algo que independente do contexto é semelhante a olhar para uma figura isolando-a do seu fundo. Quando o fundo muda, altera-se também o significado da própria figura (ILHARCO, 2003). Portanto, entender a informação mais como processo, e menos como fato objetivo e físico, é necessário para tentar interpretarmos o modo como o chamado fenômeno informacional está a fomentar o surgimento de diferentes linguagens, experiências e ações no mundo contemporâneo (NUNES; ALMEIDA JÚNIOR, 2015, p. 1426-1427).

A ampliação do conceito de informação cada vez nos leva a pensar o quanto as competências em informação e comunicação estão ligadas. A competência informacional não se limita somente ao encontrar determinada informação; a conseguir acessá-la. A apropriação da informação só se realiza no processo de construção de sentido pelo sujeito - Assim, é oportuno citar Almeida Júnior (2009, p. 97), para quem “a informação existe apenas no intervalo entre o contato da pessoa com o suporte e a apropriação da informação”. Então, para gerar informação é preciso atribuir significado, analisar criticamente, comparar conteúdos – aspectos estes muito valorizados pela *media literacy*. Netto (2002, p. 10) soma a isso o aspecto sociocultural presente durante a apropriação da informação: “[...] a informação é vista como um fenômeno explicitamente humano ligado a uma estruturação sociocultural, socialmente disseminado a partir daquilo que é interpretado e construído no indivíduo”.

Assim, por mais que a competência informacional seja uma competência central entre as competências em ambientes digitais, é preciso considerar o contexto em que a informação está envolvida, considerando o cenário de hoje em que este contexto traz muitas novas informações com novas características, por causa de um ambiente que incentiva a criação, edição,

interação. Então “[...] à competência informacional lhe escapa uma característica central da cultura digital que é a atitude participativa, de criação e interação permanente; em última análise a atitude de comunicação” (BORGES; OLIVEIRA, 2011, p 301). Para Wolton (2006), há um processo de negociação de mensagens que vai além de seu caráter estético e organizacional. Assim, é preciso estar atento “[...] às condições nas quais o receptor recebe, aceita, recusa, remodela [a informação] em função do seu horizonte cultural, político, filosófico e, por sua vez, lhe responde” (WOLTON, 2006, p. 13).

As notícias e reportagens - tidas como fontes secundárias de informação e muito presentes em situações de pesquisa escolar em bibliotecas e escolas – devem ser examinadas de forma com que os leitores desenvolvam habilidades para compreenderem de que forma ocorrem os filtros de informações no processo de produção; é preciso ser capaz de identificar as possíveis distorções jornalísticas e os interesses políticos de um veículo de comunicação. Além de uma lista de padrões de averiguação da informação é necessário conhecer os contextos culturais, sociais e de outra natureza que influenciam na informação, em seu processo de criação, e entender o impacto de todos estes contextos em sua interpretação, como bem colocou o currículo da Unesco (WILSON et al, 2013). Ou seja, é importante considerar as dimensões sociais e culturais da informação, entre outros contornos.

Considerar também o contexto de produção, da informação, do veículo que transmite tal conteúdo, do grupo, da empresa, do indivíduo, traria ao processo de análise de fontes o desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo, além da formação de leitores mais atentos quanto à prestação de serviços informativos feita pelos meios de comunicação, que são importantes fontes cotidianas formadoras de opinião.

E não se trata, aqui, de considerar apenas conteúdos jornalísticos. Até porque a noção de informação já carrega subjetividades e intencionalidade (BARRETO, 2008). A característica da intencionalidade nos faz pensar que nenhuma informação seria neutra e totalmente confiável, porque toda mensagem carregada de informação é direcionada, arbitrária e contingente para atingir o seu destino, seu público-alvo, ainda mais em um contexto midiático. Isso, ainda conforme Barreto (2008) produz tensão de competências distintas entre do emissor e o receptor da informação.

Assim, a informação, como objeto de estudo da Ciência da Informação, precisa estar inserida no contexto da comunicação humana (BELKIN; ROBERTSON, 1979). Nessa perspectiva, segundo Freire e Araújo (1996), é de interesse da Ciência da Informação considerar aspectos de estruturação intencional de uma mensagem por um emissor, que tem

objetivo de afetar a estrutura da imagem do receptor. Para Freire (1995), isto significa dizer que o emissor tem conhecimento da estrutura do receptor.

Nesta perspectiva, não é possível estudar o fenômeno do texto e da informação a ele associada, e não considerar que todo texto tem um emissor e um receptor a ele associados, numa da situação comunicacional e contexto social. Assim, conforme defende Freire (1984), ao transferir informação, nos colocamos num processo de troca de mensagens sustentada por um valor econômico, mas que não estão isentas de ideologia. Assim: “A comunicação da informação representa não somente a circulação de mensagens que contêm conhecimento com determinado valor para a produção de bens e serviços, mas, também, a objetivação das ideias de racionalização e eficiência dominantes na sociedade moderna” (FREIRE; ARAÚJO, 1996, p. 50). Conforme alertam ainda Freire e Araújo (1996), “o ciberespaço criado pela Internet ultrapassa os limites da comunidade de pesquisadores e se estende a todos os níveis de produção da sociedade, inclusive os setores de entretenimento” (p. 53). Por isso, falamos da necessidade de desenvolver habilidades críticas sobre textos do dia a dia, aqueles que temos contato na televisão, no cinema, nas redes sociais, nos jornais – e estão carregados de informação ideológica, algumas vezes distorcida, fora de contexto, editadas para favorecer este grupo e excluir outro grupo, defender uma ideia e descartar outra.

Desenvolver habilidades de avaliação crítica de informação também combate algumas concepções que se limitam a associar competência informacional a habilidades somente de acesso à informação. A questão da informação não pode ser reduzida às dimensões tecnológicas e financeiras, tampouco sobre a informação esteticamente organizada e agradável, somente.

Embora os recursos disponíveis na internet tenham potencializado as possibilidades de acesso à informação e interação, colocam-se demandas mais exigentes ao indivíduo, como selecionar a informação adequada e pertinente às suas necessidades, adequar a linguagem e o meio a uma audiência cada vez mais plural, considerar as regras de convivência do ciberespaço e ainda atentar para aspectos éticos e legais do uso da informação e da comunicação em rede. Cada vez mais o domínio dessas competências representa a possibilidade de se integrar socialmente e participar dos processos decisórios da sociedade. Assim, ao mesmo tempo em que as competências inerentes à alfabetização informacional se mantêm fundamentais, novas competências ligadas a um contexto mais participativo na produção e compartilhamento de informação têm emergido (BORGES, 2014, p. 83).

Portanto, valorizamos aqui a avaliação de aspectos intrínsecos ligados ao conteúdo, o componente crítico de avaliação. A intenção é formar leitores críticos das mensagens da

indústria de informação em suas várias vertentes, que também saibam identificar interesses dos novos produtores de conteúdo na internet, assim como compreender, criticamente, uma gama maior de expressões, linguagens, formatos, que são habilidades essenciais que nos dão condições de participar ativamente dos processos de inteligência coletiva; assim como são um caminho para garantir a autonomia de pensamento crítico e reflexivo. Borges (2014) ainda ressalta que a capacidade de avaliar a informação deve estar em evidência, e englobar a compreensão crítica, negociação de sentidos; no entanto essa capacidade precisa ser dirigida a toda e qualquer fonte de informação e comunicação, e não só para os meios de comunicação de massa.

E ainda:

[...] na perspectiva da cibercultura assim como nas abordagens mais clássicas, as políticas voluntaristas de luta contra as desigualdades e a exclusão devem visar o ganho em autonomia das pessoas ou grupos envolvidos. Devem, em contrapartida, evitar o surgimento de novas dependências provocadas pelo consumo de informações ou de serviços de comunicação concebidos e produzidos em uma óptica puramente comercial ou imperial e que têm como efeito, muitas vezes, desqualificar os saberes e as competências tradicionais dos grupos sociais e das regiões desfavorecidas (LÉVY, 1999, p. 228).

Ou seja, desenvolver habilidades críticas diante conteúdos de informação também fortalece a cultura da participação. Se com a leitura crítica das informações pode-se formar produtores mais críticos e conscientes de seu papel, que não vão reproduzir o que a grande indústria de mídia já produz, também evita-se que as pessoas se ponham apenas no lugar de espectadoras e consumidoras, mas produzam informação ética, responsável, e que também possa servir de expressão a realidades locais e a pontos de vista contra hegemônicos .

Para quem ainda considera que os conteúdos criados em rede, tão bem como da indústria de entretenimento e informação não são dignas de estudo, o sociólogo García Canclini (2008, p. 24) faz um alerta de que os jovens, principalmente, em contato com as telas “extracurriculares”, adquirem “uma formação mais ampla em que conhecimento e entretenimento se combinam. Também se aprende a ler e a ser espectador sendo telespectador e internauta”.

A falta de desenvolvimento dessas habilidades críticas que estamos a explicar pode reforçar não somente a marginalização e exclusão do indivíduo na participação ativa da cultura digital e midiática, mas pode reforçar uma situação de desinformação. Isso nos lembra o que disse Umberto Eco, que chegou a se referir como “Idade Mídia” a época em que vivemos, ao contrário das sombras da Idade Média, quando o conhecimento estava destinado à vida

monástica. Sobretudo, na era contemporânea, a quantidade de informação, o “excesso de luz” pode também nos prejudicar quanto à compreensão de tudo que chega até nós.

Quando não há pensamento crítico para lidar com a informação, corremos o risco de nos tornarmos reféns da própria informação, conforme nos alerta Demo (2000, p.01), que versa sobre as ambivalências da sociedade da informação:

não se trata apenas de nos entupir com informação de tal forma que já não a saibamos manejar, mas sobretudo de usá-la para seu oposto, no sentido mais preciso de cultivo da ignorância. Mais que tudo, conhecimento é ambivalente: sempre foi nossa arma mais decisiva da emancipação, mas não o é menos da colonização.

De qualquer maneira, para o mesmo autor, ao informar-se sobre algo selecionado também passamos por um processo de desinformação, pois, quando construímos a informação, estamos selecionando um conjunto disponível de dados, ou seja, selecionamos o que é possível captar, sem falar que damos preferência a conteúdos que nos interessa.

Há, pois, dois vetores seletivos no fundo muito naturais: como mostra a biologia, nosso aparato perceptor não capta tudo, mas o que é possível captar, dentro de seu trajeto evolucionário; nossos olhos não veem tudo, mas o que conseguem ver; ademais, entram em cena nossos interesses, através dos quais a interpretação ganha forros claros de politicidade inegável. Como asseveram Maturana e Varela, a percepção está condicionada ao “ponto de vista do observador”, o que nos faz, ademais, prisioneiros de nossas próprias descrições. (DEMO, 2000, p. 39).

Demo (2000) também chama a atenção para o aspecto manipulativo da informação, como algo, que na verdade, faz parte do processo:

Quando nos surpreendemos com efeitos manipuladores dos noticiários da televisão, por exemplo, damos um atestado de incrível ingenuidade, porque é impraticável informar com imparcialidade completa. Em certo sentido, todo processo informativo é manipulador, porque seleciona a informação disponível, além de a interpretar hermeneuticamente (DEMO, 2000, p. 40).

O autor coloca também a tendência que temos, naturalmente, de considerar uma determinada fonte de informação como oficial. Falando de noticiários da televisão, muitos tendem a considerar o “Jornal Nacional”, da Rede Globo, como fonte que tende a ser “oficial”, “no sentido de veicular o que favorece a ordem vigente” (DEMO, 2000, p. 40). Para o autor, a seletividade manipulativa da informação se manifesta quando se tornam preferências notícias favoráveis ao “status quo”; também quanto à sua “agradável” organização, à retórica e estética, que constroem as mensagens da mídia, ainda considerando seus locutores e efeitos especiais. Diante disso:

É imbecilizante no sentido de que nos tolhe a visão crítica, fazendo-nos crer que a maneira mais atraente de dar notícia é a própria. Desfaz seu caráter disruptivo, induzindo-nos à acomodação. Outros noticiários também são manipulativos, por certo, mas podem, em seu contraponto, conclamar algo de espírito crítico e, quando menos, não ser tão manipulativos. No pano de fundo de todos, tremula a bandeira certa do mercado: notícia de verdade é aquela que vende (DEMO, 2000, p. 40).

Considerando a fala de Demo, a criação de habilidades críticas de informação são necessárias para identificar que a informação, de alguma forma, está a serviço de um ponto de vista de uma ideologia e é uma ferramenta que representa relações de poder. Assim, considerar a informação como “algo informativo” é uma postura um tanto ingênua. No quadro social, ela aparece mais como tática de influência privilegiada, como coloca Demo (2000). E mesmo a contrainformação será carregada de ideologia e subjetividade:

Os que fazem a contrainformação, por sua vez, não deixam de manipular, mas podem manipular menos ou no mínimo praticar a “standpoint epistemology”, ou seja, tentar perceber a realidade do ponto de vista da vítima. Assumir o ponto de vista do excluído é sempre tarefa complexa, porque inegavelmente continuamos interpretando subjetivamente. A rigor, falar pelo excluído é interpretá-lo, de certo modo “fazê-lo dizer”. Por mais que a contra ideologia se esforce por expressar os anseios dos outros, também é ideologia, ou seja, está mais interessada em justificar relações de poder, do que propriamente “argumentar”. (DEMO, 2000, p. 40).

Na visão de Demo (2000), a sociedade segue bastante “desinformada”, seja porque consome informação supostamente oficial, seja porque “lhe chega tendencialmente informação residual ou se entope atabalhoadamente” (p.40). Há também diferenças entre acesso à informação de classe superior e inferior, cuja variação e acesso está condicionada ao poder aquisitivo de cada um. Por isso, a habilidade de criticidade também está relacionada ao poder que tenho para acessar informação: alguém que pode assinar diferentes jornais, revistas, publicações das mais variadas tem, relativamente, melhores condições de comparar as fontes e elaborar um pouco mais de espírito crítico.

Outra questão que contribui para a desinformação diz respeito à circulação de informação “imbecilizante”, como intitula Demo (2000), seja por conta da distorção das informações, mas também pela exploração das futilidades da mídia, que ocupam espaço com publicações que nada mais fazem do “[...] que esticar a mediocridade das novelas mostradas na televisão diariamente. A população, além de ler pouco, tende a ler banalidades, que, a título de passatempo, embotam o espírito crítico” (p. 41).

Outro fator que reforça situação de desinformação, na linha do mesmo autor, é a distância da mídia em cumprir com sua função pública, “[...] porque corresponde a um estilo afrontoso

de apropriação privada, dirigida por trâmites comerciais estritos” (p.41). O autor alega que não existe controle público da informação que favoreça os interesses desse mesmo público. “Sem recair na ‘censura’, sempre impertinente e no fundo equivocada, é preciso que a sociedade possa pressionar adequadamente a mídia, para que os interesses comerciais não sejam os únicos” (p.41).

E, por último, para Demo (2000), a potencialidade informativa dos novos meios de comunicação, tais como a internet, está muito entrelaçada a domínio de grupos um tanto elitistas. Quando existe intenção de educar, como na “teleducação”, o conteúdo tende fortemente ao instrucionismo, conforme destaca o autor. Assim, “[...] a sociedade da informação informa bem menos do que se imagina, assim como a globalização engloba as pessoas e povos bem menos do que se pretende” (p.41). Para finalizar a análise de Demo:

A informação é em si ambivalente, tanto em quem a pronuncia, quanto em quem a recebe. Em todos os momentos passa pelo filtro da subjetividade, além de sua dimensão estar limitada pelo aparato perceptor e conceitualizador. Mas é esta ambivalência que resgata sempre a possibilidade de criar, inventar. Se tudo fosse apenas lógico, seria apenas repetitivo. O mundo da informação é agitado, conturbado, porque é, ao mesmo tempo, intrinsecamente manipulado e impossível de ser totalmente manipulado (DEMO, 2000, p. 41).

Todas essas indagações de Demo (2000), além de muito atuais, nos mostram o quanto é importante, como já defendiam teóricos da competência informacional crítica, desenvolver habilidades de leitura crítica e reflexiva da informação, ainda mais sobre conteúdos que têm características fortes de tendenciosidade.

A habilidade crítica de informação nunca foi tão necessária, aliás, em um contexto de internet em que não somente circulam falsas informações, mas informações propositalmente editadas, e muito bem recortadas. Ou seja, não se trata somente de identificar o que é falso ou verdadeiro, mas também é importante conscientizar-se que a informação descontextualizada, que favorece um lado somente de um todo; a informação editada – também gera interpretações erradas sobre um fato ou um assunto. Por isso, habilidades tradicionais da *information literacy* – tais como habilidades de busca, de saber averiguar e resgatar a fonte original, juntam-se a habilidades críticas de comparação de fontes, análise de elementos da linguagem, assim como todo o contexto de produção e público-alvo envolvido nas mensagens. Essa discussão ganha notável importância diante o fato que mostra que essas informações fortemente editadas, ou propositalmente falsas e manipulativas têm potencial impacto sobre a opinião pública.

E, mesmo se o objetivo for educar e levar conhecimento, a tendenciosidade está presente. Um site educacional, por exemplo, que atenda muitos padrões de qualidade listados anteriormente, apresenta conteúdos sobre um ponto de vista, conteúdos que foram elaborados por determinados autores, que usaram determinadas fontes e recorreram a edições. Ou seja, como Demo (2000) já colocou, a própria informação já é manipulativa, ela está a serviço de um ponto de vista de uma ideologia e é uma ferramenta que representa relações de poder.

Assim, falte, talvez, aos estudos de avaliação de fontes, uma análise mais crítica sobre os próprios critérios de avaliação. Por exemplo, não se trata de apenas verificar se a interface, o design em que a informação está submetida são eficientes em um site, em uma página de jornal, mas *por que* estão dispostas daquele jeito. Por que o uso de uma determinada cor? Por que uma determinada imagem foi usada para ilustrar determinado tema, e não outra? Por que, em um site, determinados itens estão em destaque no começo da página, e outros em locais mais desfavoráveis à leitura? O mesmo vale para uma página de jornal: não se trata de avaliar somente se os elementos estão bem organizados (algo que é tido como padrão de qualidade), mas sim, por qual motivo as manchetes estão dispostas naquela ordem? Não se trata somente de identificar se a pessoa que assina aquele conteúdo tem autoridade para falar, mas que também seu ponto de vista é subjetivo, mesmo sendo especialista sobre o tema, e traz uma das visões possíveis sobre um assunto. Não se trata apenas de identificar, conforme os padrões colocam, se o texto está bem escrito, é coeso e claro – mas o efeito das palavras selecionadas, o impacto de um adjetivo e ao que ele se associa; saber o significado de uma música colocada em determinado momento de um filme, um ruído, um som. Até um enquadramento de filme ou clipe de música passa informação. Ou seja, temos que nos tornar leitores críticos e saber dar significados a um conjunto de contextos e a vários elementos da informação, e não somente qualificar fontes se elas seguem determinados padrões. Mesmo que atenda a todos os padrões de qualidade, a informação ali não deixa de ser subjetiva e essa é a questão que chamamos a atenção.

David Buckingham (2008, p. 77) sinaliza ainda que, nos estudos da competência informacional, “[...] há pouco reconhecimento [...] dos aspectos simbólico ou persuasivo dos media digitais, as dimensões emocionais de nossos usos e interpretações destes meios, ou mesmo de aspectos dos media digitais que excedem a mera informação”. Dessa maneira, “[...] a capacidade do usuário em distinguir entre informação e opinião, por exemplo, é fundamental para um entendimento completo da situação e para formar uma posição apropriada da situação”. (BORGES; OLIVEIRA, 2011, p. 312).

Barreto (1998) também identifica a necessidade de aperfeiçoarmos um olhar mais criterioso sobre o universo da web e seus conteúdos, e considera também que esse processo de avaliação também pode ser subjetivo. Conforme reforça D'Andrea (2006):

Uma avaliação eficiente de informações disponíveis na internet depende ainda da consolidação de uma área de estudos sobre o tema. Mesmo considerando que o ato de avaliar algo é, por natureza, uma ação subjetiva, isto é, depende da interpretação e ponto de vista de um sujeito específico, acreditamos ser relevante e possível o desenvolvimento de reflexões, especialmente no ambiente diverso e plural da internet. (D'ANDREA, 2006, p. 39)

Assim, se a informação é proposição e depende de fatores contextuais, novos olhares sob a literatura de competência informacional quanto à análise e avaliação da informação precisam ser considerados. Isso nos remete a falar da junção entre as noções de *media* e *information literacy*, e como a *media literacy* pode contribuir para questões relacionadas à avaliação e interpretação de diversas fontes de informação. É o que vamos explorar no próximo capítulo, que nos apresenta para a área de *media literacy*. Da mesma forma que fizemos com a competência informacional, passamos por uma revisão conceitual e histórico desse campo de estudos, e mais adiante, no tópico 5.4, expomos critérios de avaliação de conteúdos midiáticos que podem, sugestivamente, contribuir para o fortalecimento dos critérios de avaliação da *information literacy*.

4. A MEDIA LITERACY/COMPETÊNCIA MIDIÁTICA

Assim como no capítulo de *information literacy* aqui se busca explicar um desenvolvimento histórico do conceito, referências e marcos importantes sobre *media literacy*. Nos tópicos finais, apresentamos um quadro composto por conceitos-chaves que são usados pela área e que poderiam fortalecer os aspectos de avaliação trazidos pela competência informacional.

4.1 Mídia educação: surgimento, evolução conceitual e principais documentos norteadores

O campo de estudos da educação para as mídias tomou vieses diversificados, dependendo do local e sob qual ótica, aspectos históricos e influência teórica foi difundido. Quando falamos de *media literacy* - ou no Brasil, área mais habitualmente chamada de “educação para as mídias” ou então “educomunicação” - esbarramos em trabalhos e temas sobre leitura crítica da mídia, comunicação comunitária (especialmente em países de terceiro mundo), a mídia como ferramenta pedagógica e estudos de recepção. Há vieses que valorizam a *media literacy* como educação para a cidadania, envolvimento cívico, a educação multicultural, ou até abordagens mais restritas voltadas para o cinema.

Assim, educação para a mídia pode estar ora mais associada com a participação e a cidadania ativa – que engloba indivíduos que saibam tomar decisões informadas e possam ter condições de participar ativamente de várias formas de discussão em domínio público; há ainda abordagens ligadas à economia do conhecimento, à competitividade, à inovação. Mídia-educação liga-se ainda ao aprendizado ao longo da vida, à expressão cultural e à realização pessoal. Ou, então, podemos encontrar concepções que misturam todas essas vertentes.

Aqui, são apresentadas contribuições/evoluções conceituais e históricas deste campo do conhecimento, de forma global, assim como principais documentos norteadores e o debate do tema em países considerados pioneiros. Mais adiante, falamos de como o campo de estudo se difundiu no Brasil, além das referências contemporâneas para a área.

É interessante observar como cada país ou região elabora maneiras de lidar toda vez que desponta uma tecnologia de mídia que causa ansiedade coletiva na sociedade. Lin (2010) coloca que sempre que a sociedade se sente na obrigação de elaborar maneiras de lidar com esses avanços, a mídia-educação é trazida de volta à agenda educacional, ao debate político. Lee e So (2015) identificam que no Leste Asiático, por exemplo, há interesse crescente na alfabetização midiática, em países como a China, Taiwan, Japão e Coreia. Em Taiwan, a *media literacy* é vista como um meio para libertar e capacitar. Na década de 1950, nos EUA, por exemplo, começou-se a recorrer à *media literacy* pelo visível crescente impacto dos meios de comunicação de massa,

como a rádio e a televisão, na vida cotidiana e na escolaridade (SCHWARZ, 2005). Apesar disso, até hoje, *a media literacy* não foi totalmente integrada no currículo escolar estadunidense.

Traçando uma linha histórica, pode-se dizer que países como Estados Unidos, Canadá e outros da Europa, foram pioneiros em demonstrar interesse pela mídia-educação. Inicialmente, os estudos desta área, nesses locais, e de forma bem geral, surgem como uma preocupação com os elementos políticos e ideológicos presentes em mensagens de mídia, ao mesmo tempo em que se observa uma crescente importância das mídias na vida cotidiana das pessoas, no mundo todo; o quanto a mídia influenciava em questões da atualidade e decisões políticas. Quanto mais central o papel da mídia na vida das pessoas, outros aspectos, como de ficção, entretenimento, também passam a ser levados em consideração, assim como a questão da homogeneização estética e de “empobrecimento cultural” devido à padronização de fórmulas de sucesso da indústria cultural, “cultuadas” pela televisão, cinema e rádio.

Assim, as primeiras abordagens muito influentes da mídia-educação, de forma geral, passaram a enfatizar os “efeitos da exposição” às mídias de massa sobre comportamentos, especialmente de crianças e adolescentes. “Pesquisadores de diferentes horizontes, educadores, jornalistas e grupos religiosos buscavam minimizar a importância dos efeitos das mídias ou, ao contrário, demonstrar seus perigos” (BÉVORT; BELLONI, 2009, p. 1085). Portanto, observamos uma tendência de condenar os meios de comunicação, logo nas primeiras abordagens, tendência esta que continua sendo praticada até hoje. Tal perspectiva “protetora dos efeitos da mídia” tem raízes ligadas ao surgimento dos processos de comunicação massiva, ainda na época da criação dos primeiros jornais, que ocorreu no século 17, na Alemanha. Na Inglaterra, a inoculação contra as mídias já era encontrada em textos escritos sobre filosofia da educação no final do século XIX e primórdios do século XX. Segundo Halloran e Jones (1986, p. 57):

A abordagem inoculativa ou moral surgiu de uma profunda preocupação dos educadores e dos críticos literários que queriam proteger as crianças da poderosa influência e dos efeitos nocivos das mídias de massa. Crianças e jovens eram considerados uma audiência suscetível e maleável, facilmente exploráveis pelos novos produtos de mídia.

A Inglaterra, assim como outros países, passou por diferentes situações de leitura crítica da mídia. Valorizamos a evolução do conceito neste país, pois também foi nele que se desenvolveu uma considerável política de educação para as mídias nos anos 2000, assim como local onde “saíram” importantes estudiosos da temática, que vamos explorar ainda com mais propriedade posteriormente.

Conforme nos delineia Halloran e Jones (1986), nos anos 1930, a Inglaterra foi marcada por tentativas de inoculação contra a mídia; nos anos 1960, surgem os estudos culturais

britânicos, que “desmistificam” a mídia, influenciados, por exemplo, pelos *Cahier du Cinéma*, na França, focando uma análise estética dos audiovisuais; e depois, vêm os anos 1980, quando o estudo das mídias passou a ser incluído formalmente no currículo escolar. Hoje, o desafio é trabalhar com abordagens conscientes e mais “equilibradas”. Buckingham (2003) nos dá um panorama histórico da *media literacy*, dividido em quatro etapas:

- Os longínquos anos de 1930 – uma época marcada pelas tentativas pioneiras de inocular as pessoas contra os possíveis efeitos nocivos da mídia, como assim se acreditava;

- Os anos de 1960 – Fase em que temos a popularização dos estudos culturais britânicos. Estes estudos, entre seus objetivos, inserem a reflexão sobre como as pessoas convivem com as mídias, período que ficou conhecido também como o da abordagem da “desmistificação”. A perspectiva desenvolvida propunha descodificar conteúdo de mídia para "revelar" suas premissas, pontos de vista ideológicos e estruturas subjacentes (PENMAN; TURNBULL, 2007). Kellner (2000) chamou a abordagem de "alfabetização crítica."

- Anos de 1980 – especificamente na Inglaterra, o estudo das mídias passa formalmente a ser inserido na educação a mídia é estudada na disciplina optativa Media Studies e na disciplina Cidadania.

- Época atual: Buckingham (2003) identifica forte influência dos estudos culturais, só que adaptados às inovações tecnológicas. Considera-se a tecnologia de mídia criativa e olhar para a abordagem participativa, que compreende uma série de práticas.

Embora as abordagens acima sejam apresentadas em sequência, elas se misturam e estão presentes em várias ocasiões dentro do campo heterogêneo que é a mídia-educação.

Como apontou Cappello, Felini e Hobbs (2011), atualmente há um equilíbrio entre as abordagens de discriminação (inoculação)/proteção e capacitação, sendo que o reconhecimento da mídia como um aspecto do ambiente social é uma força motriz para o recente desenvolvimento da área no mundo (LEE; SO, 2015).

Entretanto, na Inglaterra, assim como em outros países, como no Brasil, ainda é mais fácil encontrar, por vezes, a abordagem que mais se aproxima da inoculativa – em que se tenta “proteger” as pessoas da mídia, como se essa fosse totalmente prejudicial. Siqueira (2008) aponta que, para entender o motivo desta perspectiva ser tão predominante, é preciso levantar aspectos de um contexto maior, advindos dos estudos em comunicação.

Para entender essa abordagem inoculativa, voltaremos ao período de pós-Primeira Guerra Mundial, que se iniciam as primeiras pesquisas em mídia. Nessa época, a popularidade da propaganda impulsionou pesquisadores a pensar a vulnerabilidade da audiência. "Na Europa e nos Estados Unidos houve uma onda de interesse para entender como a propaganda funcionava e

medo de que uma elite restrita de manipuladores hábeis pudesse usar esse conhecimento para controlar a mente e o comportamento das pessoas" (BROOKER; JERMYN apud SIQUEIRA, 2008, p. 1049). O crescimento de sistemas ditatoriais no leste europeu, que, entre outros recursos, recorriam a figuras carismáticas fortemente divulgadas, cujo objetivo era obter a adesão popular, chamou a atenção de pesquisadores, que na observação dessa relação da mídia com a população passou a criar termos tais como "sociedade de massa" e "cultura de massa" (SIQUEIRA, 2008).

Neste contexto, é importante fazer menção às investigações da escola empírica da Universidade de Colúmbia, lideradas por Robert Merton e Paul Lazarsfeld, que nascem neste período. Os estudiosos queriam saber se a propaganda largamente difundida tinha mesmo tanto efeito e, neste caso, de que modo essa influência ocorria. A partir daí, surge então a preocupação dos estudos em “proteger” as pessoas destes efeitos “nocivos”. Partindo dessas discussões, “educadores americanos e europeus se engajaram na produção de materiais pedagógicos e atividades para a sala de aula que pudessem inocular os estudantes dos efeitos perigosos da propaganda e da cultura massificada” (SIQUEIRA, 2008, p. 1049).

Os textos alertavam os alunos para os “perigos” da imprensa popular e do cinema. Conforme Leavis e Thompson (1933) apud Siqueira (2008), tanto a imprensa como o cinema serviam de canais para distração, para desencorajar tudo que não fosse de interesse imediato. A ideia era que a produção mecanizada de bens materiais e simbólicos, a cultura veiculada pela imprensa popular e pelo cinema, vividos na época, padronizavam respostas, estas eram superficiais, "baratas", ofereciam “prazeres” imediatos, obtidos sem nenhum esforço intelectual. Assim, os professores se engajavam em “proteger” seus alunos da influência da cultura massificada (SIQUEIRA, 2008). No entanto, o que se observou foi que na medida em que os jovens aderiam aos produtos da mídia, rejeitavam a crítica feita pela escola.

Um texto bastante simbólico e oportuno é “The uses of literacy”, de Richard Hoggart (1957), um pesquisador que cresceu em bairro operário, e fez observações quanto ao modo como a classe trabalhadora se apropriava dos produtos culturais padronizados. O autor viveu o período pós-Segunda Guerra, que foi marcado pelo “pacto social” – acordo entre capitalistas e trabalhadores dos países industrializados da Europa. O pacto evitou as revoluções sangrentas e fez surgir a chamada “social-democracia”, baseada no modo de produção capitalista, com intervenção de um “Estado provedor” de moradia, alimentação, saúde e educação básicos – conquistas essas graças aos movimentos dos trabalhadores da época.

Quando esses direitos elementares se consolidaram para uma maioria, pessoas como Hoggart viram surgir uma nova geração, “que desdenhava a escola e gastava seu - pouco -

dinheiro com revistas ‘picantes’ e máquinas que tocavam músicas americanas nos pubs ingleses” (SIQUEIRA, 2008, p. 1052) .

Desse modo, o pesquisador, ao examinar mais de perto essa cultura massiva que surgia, elaborou um modo de abordar a mídia na escola, que mais tarde foi aprimorado e sistematizado por Stuart Hall e Paddy Whannel, no livro *The Popular Arts*, lançado em 1964. Esses autores identificaram que nem tudo que estava na cultura de massa era inútil - havia diferenças entre produtos de certa categoria, assim como a qualidade era variável – ou seja, era possível identificar aspectos de qualidade e outros de nem tanta qualidade assim, num mesmo produto. Uma música, por exemplo, poderia não ter uma melodia tão original, mas sua letra era.

Portanto, este reconhecimento em *The Popular Arts* foi fundamental para que a escola incrementasse as habilidades necessárias para o uso das mídias, incluindo as formas de avaliá-las. Ou seja, é preciso estudar os produtos de mídia de forma detalhada. Para Siqueira (2008, p. 1.056):

Tratar da mídia é, portanto, enfrentar questões de caráter cultural, tendo em mente o tipo de sociedade na qual os meios têm influência e as respostas que as pessoas dão a cada produto midiático, tais como filmes, música e romances "água com açúcar". Assim, a gênese da abordagem pedagógica da "preparação para usar as mídias" está na capacidade de fazer distinções.

O conceito de indústria cultural, termo criado por Adorno e Horkheimer (1985), adeptos à Teoria Crítica⁵², em 1947, também embasou a abordagem inoculativa da mídia-educação. Pelo fato de funcionar como um sistema administrativo da sociedade capitalista - levando em conta a enorme classe de trabalhadores explorados pelo sistema de produção e mais-valia - o sistema social necessita de um meio de controle de comportamentos sociais. Nesse sentido, os produtos da indústria cultural são produtos de entretenimento, de “falso lazer”, com o objetivo de gerar lucros e estimular a venda em larga escala. Conforme analisa Siqueira (2008, p.1050):

os produtos culturais produzidos pelas mídias modernas, dizia Adorno, agem como engrenagem de um sistema maior, o da produção capitalista, calcada na produção em larga escala e na apropriação da mais-valia, feita pelo capital sobre o trabalho, e mantendo o controle de uma situação economicamente desfavorável para a maioria. Emerge daí a necessidade de um apoio simbólico ao projeto de expropriação de riquezas e controle dos comportamentos sociais. Nesse sentido, literatura, música e filme são produzidos com dois objetivos principais: gerar lucro financeiro e satisfazer as necessidades de lazer da massa de trabalhadores.

⁵² A teoria Crítica é associada aos filósofos pertencentes à [Escola de Frankfurt](#) e ao [Instituto de Pesquisa Social](#) de Frankfurt. Um dos principais objetivos dos estudos praticados no Instituto era o de explicar como os trabalhadores industriais se organizavam, e como se dava sua consciência, também como a cultura transformava a sociedade. Tem forte orientação de pressupostos do Marxismo para explicar o funcionamento da sociedade e a formação de classes.

Nesta perspectiva, a cultura de resistência às mídias se baseia em argumentos que partem de um contexto globalista, em que Sodré (2003) aponta que as relações sociais são tomadas por um novo paradigma de mercado, que segue valores éticos, morais e estéticos bem diferentes até então. Os valores de mercado passam a ser os mediadores de uma série de processos e ditam interesses e normas a partir de agora, e isso inclui novas tecnologias de comunicação e informação e suas relações entre os sujeitos. No campo das artes e da cultura não seria diferente.

Esse novo cenário sociocultural marcado fortemente com a indústria cultural é ainda bastante atual nos dias de hoje, e induz a uma relação de conflito entre mídia, arte, seu consumo, em um novo contexto.

Em relação às artes, cultura e meios de comunicação, houve um processo de ressignificação. A notícia, por exemplo, passa “do caráter público-político de relato crítico dos acontecimentos sociais, para assumir um aspecto consumível, fatalmente relacionado ao entretenimento, à fantasia e à magia” (CHAUI, 2006, p. 18-22). O entretenimento se torna uma grande “ingrediente” presente nestes produtos. O consumo cultural hoje é marcado por padrões redutores, estereótipos e mesmices. É o que Adorno e Horkheimer (1985) chamam de “espiritualização forçada da diversão”, com nítida associação dos produtos da indústria cultural com os ideais de beleza, felicidade.

A cultura de massa faz um grande contraponto à cultura espontânea, popular, o que acirra ainda mais as críticas e conflitos: enquanto a cultura popular mediatizada representa uma continuidade da arte anônima produzida em contato com o público, a cultura massificada destrói os laços de individualidade e as idiossincrasias do artista; enquanto a cultura popular permite ao artista exercer um estilo pessoal reconhecível pelo público, a cultura massificada vende a pessoa do artista, mas não seu estilo pessoal. Como a cultura popular permite que seja estabelecido um elo com o público, o artista acaba se perdendo no meio da sua obra. Já na cultura de massa, a pessoa por trás da produção é que é vendida ao público como mais importante. A cultura popular usa a estilização e a convenção, mas acaba encantando o público ao criar alguma surpresa criativa, apesar das convenções. A cultura massificada usa estereótipos no lugar das convenções e estilizações e o resultado são fórmulas simplistas, planejadas para mobilizar um estoque padrão de sentimentos que mantêm a audiência conectada, mas não necessariamente encantada.

A partir destes referenciais vemos argumentos surgir colocando “o poder da mídia” massiva como forma de controle social. A visão não está errada, mas o argumento de inoculação contra as mídias de massa, sozinho, acaba sendo uma posição que mais distancia do que

aproxima para uma crítica “construtiva”, que preza pela preparação adequada para lidar com as mídias. Essa preparação não despreza nem critica o gosto nem o prazer obtido com o consumo de produtos midiáticos e culturais - como uma música, uma revista de fofoca, um programa de *reality show* - mas a proposta é causar reflexão sobre as origens desses gostos e prazeres.

Um conceito errado algumas vezes associado à inoculação das mídias é que o público tem a mesma reação diante da mensagem. Sobre essa perspectiva, o jamaicano Stuart Hall, que viveu boa parte da vida no Reino Unido e pertenceu à escola dos estudos culturais britânicos, autor também de “Popular Arts”, desenvolveu um modelo teórico sobre os mecanismos de apropriação que as pessoas fazem da cultura de massa. Essas ideias foram sistematizadas no modelo de codificação e decodificação. O autor aponta que sempre haverá leituras individuais, variantes.

Hall (2003), assim como outros teóricos dos estudos culturais britânicos, rejeitam a ideia de que o público aceita passivamente o que a mídia oferece, mas também descartam o conceito de livre-arbítrio. Assim, essa visão mais equilibrada está atrelada no aprendizado de leitura e escrita de mídia com a abordagem não-inoculativa.

O foco na preparação e não na inoculação às mídias, que considera o espectador um indivíduo ativo na negociação das mensagens, tem ganhado, mundialmente, força, inclusive através de organismos internacionais como a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura - Unesco. A expressão “educação para as mídias” ou “mídia-educação” aparece nos anos de 1960 particularmente disseminada pela organização. Em um primeiro momento, admite-se a capacidade dos meios de comunicação de massa de alfabetização de larga escala, ou seja, se assume o “poder” que as mídias de massa têm, funcionando como verdadeiros “meios de educação a distância”. Mas a mesma expressão também resume a preocupação de educadores e intelectuais com a influência destas mídias, em relação à manipulação política, à falta de ética e à consequente necessidade de desenvolver abordagens críticas, de preparar, então, para lidar com as mídias de forma mais reflexiva. (GONNET, 2004).

Em 1973, desponta uma definição pela Unesco, que reforça a preocupação com a preparação associada com o campo da educação, tendo a mídia como objeto de estudo e considerando a necessidade de leitura crítica, segundo a revisão de Bévort e Belloni (2009). Considera-se a mídia-educação como parte de um campo específico e autônomo de conhecimentos, na teoria e na prática pedagógica. Essa concepção difere da mera utilização das mídias como auxiliares no ensino e na aprendizagem.

Percebe-se que a partir daí já se combatia o conceito instrumentalista da mídia-educação. E, por falar em conceito instrumental, foi em 1970, nos Estados Unidos e na América Latina, que

os estudos da mídia ganham viés de tecnologia educacional, e passam a enfatizar a mídia como ferramenta educacional, de planejamento de educação, visão que ganha força quando é associada como “estratégia eficaz” para melhorar os sistemas educacionais nos países do terceiro mundo (BELLONI; SUBTIL, 2002). Essa abordagem mais tecnicista e pragmática desenvolvida nos EUA então, acrescenta à preparação dos indivíduos a leitura crítica de conteúdos. Assim, somam-se os aspectos técnicos de produção das mensagens midiáticas e as habilidades de análise crítica, e, nesta perspectiva, a Unesco, de acordo com Bévort e Belloni (2009) faz outra conceituação para educação para a mídia, considerada então mais abrangente:

[...] todas as maneiras de estudar, aprender e ensinar em todos os níveis (...) e em todas as circunstâncias, a história, a criação, a utilização e a avaliação das mídias enquanto artes práticas e técnicas, bem como o lugar que elas ocupam na sociedade, seu impacto social, as implicações da comunicação mediatizada, a participação, a modificação do modo de percepção que elas engendram, o papel do trabalho criativo e o acesso às mídias. (UNESCO, 1984 apud BÉVORT; BELLONI, 2009, p. 1086)

Em 1982, conforme traçam e analisam Bévort e Belloni (2009), a Unesco fortalece o campo da mídia-educação com uma reunião realizada em Grünwald (Alemanha ocidental), que reuniu representantes de 19 países. Deste evento, foi publicada a Declaração de Grünwald “sobre a importância das mídias e a obrigação dos sistemas educacionais de ajudarem os cidadãos a melhor compreenderem estes fenômenos” (BÉVORT; BELLONI, 2009, p. 1087). Além de mencionar vários pontos importantes, a Declaração de Grünwald “ênfatisa a necessidade de ações e políticas de mídia-educação como componente básico e condição sine qua non da formação para a cidadania” (BÉVORT; BELLONI, 2009, p. 1087). Ainda, destaca a importância da leitura crítica, mas também da mídia como importante meio para produção, criatividade, expressão. Também valoriza a experiência midiática dos jovens fora da escola, que forneceria bases para o trabalho didático.

A Declaração ainda antecipa algumas mudanças tecnológicas, ao citar a tendência da individualização do acesso e do uso, a escolha por parte do consumidor, a interatividade, entre outros pontos, ou seja, prenunciava o que hoje acontece na internet.

Em suas quatro recomendações, estão o incentivo à organização e ao planejamento de programas de educação para as mídias; a preocupação com a oferta de cursos de formação destinados aos educadores, assim como outros mediadores; há a menção da mídia-educação ser também tema de atividades de pesquisa, em áreas como a psicologia, a sociologia e as ciências da comunicação; e, a quarta recomendação da Declaração aponta para a importância de apoiar e

reforçar as ações da Unesco em torno da cooperação internacional no campo da mídia-educação (UNESCO, 1982).

Em 1990, a Unesco dá continuidade à sua agenda sobre mídia-educação, e promove mais um evento internacional sobre o tema, o Colóquio de Toulouse, que reúne, pela primeira vez, representantes de diversos países, inclusive do terceiro mundo, com participação do Brasil.

Dentre as observações de Bévort e Belloni (2009), originam-se, deste evento, novas definições de mídia-educação, que mais uma vez tentam agregar aspectos críticos e técnicos e suas duas dimensões – mas, conforme ressaltam as autoras, é possível ver que, neste evento, uma certa ênfase nos aspectos ligados à produção de mensagens midiáticas.

As recomendações deste Colóquio chamam a atenção para as características específicas dos países "em via de desenvolvimento" e sugerem algumas medidas concretas, extremamente importantes, tais como ações de formação de professores e levantamento de experiências realizadas por associações e ONGs. Fica evidente, porém, nas recomendações sobre pesquisa, a ênfase no campo da comunicação e uma relativa ausência do campo da educação, cuja implicação parece ser considerada implícita, mais como campo de aplicação de práticas que como campo de pesquisa e produção de conhecimento. Cabe, no entanto, ressaltar e saudar, como um avanço significativo, a alusão, pela primeira vez em documentos deste tipo, à preocupação com a escuta e a participação efetiva de crianças e jovens, no "espírito da Convenção Internacional dos Direitos da Criança e do Adolescente", em ações e programas de mídia-educação que lhes são destinados (BÉVORT; BELLONI, 2009, p. 1091).

Com as mudanças sofridas pelas indústrias culturais e a digitalização - no final do século XX, e, conseqüentemente, uma nova "paisagem" comunicacional e informacional, em que se passa da "aldeia global à "sociedade da informação ou do conhecimento" e, sobretudo, à "sociedade em rede" (BÉVORT; BELLONI, 2009), surgem mais papéis um tanto "complexos" para o campo da mídia-educação, área que também se torna ainda mais crucial.

Como já explorado em capítulos anteriores, um novo panorama é inaugurado. As mídias passam a ser mais interativas, há uma aproximação entre receptor e produtor de mensagens (torna-se muito mais fácil, com a lei da liberação do polo de emissão, produzir mensagens em variados formatos e por meio de diversos suportes; a internet também abre mais possibilidades para se organizar politicamente)

De tudo isso, uma certeza nos vem à tona: a produção de sentidos, significados, a qualidade técnica e crítica dessa produção, o respeito aos princípios da liberdade de expressão, os limites da ética, da propriedade intelectual vão depender da relação que será desenvolvida pelos jovens da geração Y e Z, principais protagonistas dessa era tecnológica, com as mídias. "[...] uma direção mais democrática, crítica e criativa dependerá, em grande parte, das

oportunidades de mídia-educação oferecidas às novas gerações” (BÉVORT; BELLONI, 2009, p. 1092).

Esse protagonismo das novas gerações com as mídias é um marco, inclusive, da Conferência Internacional "Educando para as mídias e para a era digital", realizada pela Unesco, em Viena, em 1999. Muitos conceitos sobre mídia-educação foram apresentados nesta conferência, além de uma gama de experiências diversas. É interessante ressaltar, conforme também alegam Bévort e Belloni (2009), que as necessidades e finalidades de educação para a mídia variam muito de acordo com as regiões do planeta. Países mais desenvolvidos, tais como Canadá e vários da Europa, enfatizam a importância de formação crítica, enquanto países da América Latina, África do Sul, Índia consideram a mídia-educação mais importante ainda para o fortalecimento da cidadania e para a democratização e a justiça social, o que engloba não somente ações nas escolas, mas em diversos locais, envolvendo toda a população. Importante fazer esta observação, que reforça, inclusive, as diferenças históricas entre países, inclusive os que foram colonizados e tiveram seus povos escravizados. Por causa destes aspectos, a importância dada à educação para a mídia repercute de forma diferente do que em países europeus, por exemplo.

A Conferência de Viena também contribuiu para formalizar pontos importantes relativos à questão da pluralidade de mídias que deve ser alvo de alfabetizações, e não somente as mídias impressas. Aqui se destaca a importância das múltiplas literacias, caminhando para as demandas mais contemporâneas. Vale mencionar a definição de *media education*, “despachada” na Conferência de Viena⁵³:

Educação para a mídia (...) inclui a palavra impressa e a parte gráfica, o som, bem como a imagem fixa e em movimento, veiculados por qualquer tipo de tecnologia; empreende tornar a pessoa capaz de ampliar o entendimento acerca da comunicação midiática utilizada na sociedade em que vive, o modo como essa comunicação é conduzida, e implica o domínio sobre o uso de diferentes meios para comunicação com outras pessoas; [inclui ainda que] as pessoas aprendam a: analisar, criticamente, refletindo e criando textos midiáticos; identificar as fontes dos textos midiáticos, seus interesses e contextos políticos, sociais, comerciais e/ou culturais; interpretar as mensagens e valores mostrados pela mídia; selecionar suportes de mídia apropriados para a comunicação de suas próprias mensagens ou história, e alcancem com êxito a audiência pretendida; ter acesso ou exigir o acesso aos suportes midiáticos, para a recepção e produção.

Reforça-se aqui que a ideia de “proteção”, de inoculação contra os possíveis efeitos das mensagens da mídia, tidas como nocivas especialmente a crianças, característica de boa parte do século XX, passa a ser substituída por outra perspectiva, de que a produção de mensagens dos

⁵³ "Educating for the media and the digital age". Disponível em: <<http://www.nordicom.gu.se/clearinghouse.php?portal=linkdb&main=reconedu.php>>.

grandes veículos de comunicação põe-se num cenário em que consumidores também produzem e propagam informações, assim a perspectiva que ganha força é de “preparação”.

Desta conferência, ainda surgiram pontos para reflexão que representam verdadeiros obstáculos, mundialmente, para o pleno desenvolvimento da mídia-educação, além de sua integração à educação formal:

i) falta de vontade política e apoio insuficiente dos organismos oficiais, que dificultam, senão impossibilitam, a integração nos espaços escolares de programas e ações de mídia-educação; ii) ausência de políticas públicas e decorrente penúria de investimentos, fazendo com que a mídia-educação não consiga superar o estágio de movimento militante, mais ou menos marginalizado segundo os países e regiões; iii) as próprias mídias não demonstram nenhuma boa vontade com ações de mídia-educação, particularmente quando os objetivos são estimular o pensamento crítico sobre as mídias e a participação democrática (BÉVORT; BELLONI, 2009, p. 1093).

Outro evento de destaque foi o encontro comemorativo dos 25 anos de Grünwald, em Paris, França, no ano de 2007. O evento, além de importantes discussões, revelou um balanço do trajeto percorrido após 25 anos da Declaração de Grünwald. O que se observa, conforme colocam as autoras Bévort e Belloni (2009), apesar de haver iniciativas e projetos em torno da mídia-educação, encabeçadas por educadores militantes e comunicadores, dificilmente pode-se afirmar que a mídia-educação penetrou na escola, não se integrou oficialmente a nenhum sistema educativo e nem se tornou prioridade na sociedade, nas políticas públicas. Segundo o balanço, as experiências e iniciativas têm caráter facultativo, são aleatórias, muitas vezes, estão fora do tempo escolar e do currículo. Esse cenário é fortemente real, principalmente, em países de terceiro mundo, como no Brasil.

A partir deste encontro, estabeleceu-se 12 recomendações de ações prioritárias para promover a mídia-educação, baseando-se nas quatro grandes orientações anteriores de Grünwald. Estas recomendações, organizadas em quatro temas, constituem a Agenda de Paris. Os eixos temáticos englobam “I - Desenvolvimento de programas integrados em todos os níveis de ensino”, “II - A formação de professores e a sensibilização dos diferentes atores da esfera social”, “III - A pesquisa e suas redes de difusão” e “IV - A cooperação internacional em ações”.

Um dos avanços da Agenda de Paris foi colocar como ênfase o papel da educação para promover a *media literacy*, sobretudo, na formação inicial de professores. A conferência ainda valoriza a mídia-educação como instrumento para lutar contra as desigualdades sociais e regionais. Dá importância ao acesso às diferentes mídias e avança na questão da compreensão crítica para além das mensagens das mídias, mas também das forças político-econômicas que as estruturam.

O avanço mais importante, porém, realizado por esta conferência internacional, talvez seja a afirmação da mídia-educação como um direito fundamental da humanidade, que reafirma, legitima e estende aos adultos os direitos à liberdade de expressão, ao acesso à informação e à participação na vida cultural e nas decisões, contidos na Convenção Internacional dos Direitos da Criança e do Adolescente, adotada pela UNESCO em 1989. (BÉVORT; BELLONI, 2009, p. 1099).

De acordo com as autoras Bévort e Belloni (2009), a Agenda de Paris também influenciou iniciativas como o projeto Media-educ, tido como um significativo avanço político no âmbito da União Europeia. A proposta era formalizar um observatório de mídia-educação na Europa, a partir da elaboração de uma Carta de Mídia-educação⁵⁴. A ideia foi adotada pelo Parlamento Europeu na forma de uma resolução (dez. 2008) que retoma as recomendações da Agenda de Paris, e “reforça a importância e a urgência de promover a mídia-educação frente aos desafios das novas tecnologias digitais e recomenda que a Comissão Europeia implemente ações e programas de promoção da mídia-educação em todos os Estados-membros” (BÉVORT; BELLONI, 2009, p. 1098).

Outros desafios da mídia-educação vão sendo renovados, atualizados e reciclados, como na Recomendação da Comunidade Europeia sobre Media Literacy (2009), além dos Padrões de competência em TIC para professores (UNESCO, 2008) e, mais recentemente, a Alfabetização midiática e informacional: currículo para formação de professores (WILSON et al, 2013) – que traz importantes diretrizes e novas demandas da mídia-educação.

4.2 Histórico e deficiências da mídia-educação no Brasil

Através de pesquisa e levantamento de caráter histórico, identificamos que o interesse por *media literacy* no Brasil parte de várias instituições e pessoas, como de educadores brasileiros logo nos anos 1930, quando o rádio, em seus primórdios, foi usado na educação (SIQUEIRA, 2008). É possível observar, a partir desta data, o interesse dos educadores em inserir a temática das mídias na educação, como se pode ver no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, datado de 1932, escrito durante o governo de Getúlio Vargas, que buscava incluir o uso dos meios de comunicação da época como parte do projeto de educação pública que se propunha. Edgard Roquette-Pinto é também um nome importante que lembra a importância de sua liderança e pioneirismo quanto ao surgimento da radiodifusão e por defender o papel educativo dos meios de comunicação.

⁵⁴ Disponível em <www.euromedialiteracy.eu/charter.php>

Atividades de “educação para a mídia”, muito antes de serem nomeadas assim, têm também suas raízes em movimentos de comunicação alternativa e popular, nas décadas de 1950 e 1960, fortalecidos durante a ditadura e com projetos de resistência cultural dos anos 1970 e 1980. Projetos sobre educação para os meios despontam através de movimentos eclesiais, principalmente, e também movimentos cineclubistas. Houve influências da Comunicação Libertadora e da Educação Popular, propostas de alfabetização difundidas por Paulo Freire, como detalharemos mais adiante. Mais recentemente, as organizações não governamentais também têm sido, assim como as universidades, atores imprescindíveis no desenvolvimento da área.

Assim, desde os primórdios do século 20, há experiências no país que apresentaram atividades que podem se ajustar nos pressupostos da mídia-educação, e deram os primeiros indícios da discussão da importância da mídia ser debatida e também inserida nas escolas. No entanto, um marco teórico mais sistematizado e reflexivo sobre a área vai ser desenvolvido mais adiante.

Podemos ainda citar a contribuição dos movimentos cineclubistas para um olhar mais crítico diante a mídia. Esses movimentos surgem no mundo todo, tendo como principais atividades a divulgação, pesquisa e debate do cinema, e no Brasil não foi diferente. Tais movimentos contribuíram para a formação de um espectador mais crítico. Os cineclubes ainda colaboraram para propagar a cultura cinematográfica, o cinema como arte, diferenciado do cinema comercial, produto de massa. Tidos como espaços públicos, os cineclubes reuniam principalmente intelectuais, com debates que focavam o filme, seus desdobramentos políticos e culturais. Os cineclubes, portanto, deram o ponto de partida para outros movimentos ligados à educação e comunicação.

Conforme retoma Gatti (2000), o movimento no Brasil iniciou-se com o Cineclubes “Paredão”, em 1917, no Rio de Janeiro. Um grupo de pessoas se reunia após sessões de filmes para discutir aspectos logo após as sessões dos cinemas. Dentre iniciativas de destaque, é importante citar a Faculdade de Filosofia da Universidade de São Paulo (USP), que em 1940, inaugurava o Clube de Cinema de São Paulo, com participação de jovens universitários, e a prioridade dada era para os filmes europeus. Seguindo os mesmos moldes do cineclubismo francês, a proposta era “estudar o cinema como arte independente, por meio de projeções, conferências, debates e publicações” (LUNARDELLI, 200, p. 20).

Este cenário do cineclubismo no Brasil foi reforçado pelo processo de modernização urbano e industrial na década de 1940, acompanhado pela formação de uma nova classe, e um ambiente de promoção e incentivo da cultura. Conforme analisa Carvalho (2010), o processo era

de democratização do erudito, do que era tido como “alta cultura” e o cinema era uma maneira considerada plausível de aumentar o fluxo de bens simbólicos para a população brasileira, já que antes era um bem cultural de alcance somente de alguns setores ligados ao grande latifúndio. Em algumas pesquisas sobre o resgate dos cineclubes, a cidade de Marília/SP é lembrada como importante “polo” cineclubista, alvo de pesquisas como a de Bispo (2015)⁵⁵, que aborda desde o Cine Municipal até o encerramento do Cine Peduti em 2000 na cidade.

De nosso interesse, já que falamos do papel do cinema e dos movimentos ligados a ele, vale destacar a aproximação entre educadores e cineastas, que na década de 1930 publicavam análises e comentários sobre filmes em revistas especializadas, e realçavam os vínculos entre cinema e educação, assim como discorriam sobre a viabilidade de trabalhar com o cinema nas escolas brasileiras. De acordo com Fantin (2014), nesta mesma época, propostas de “cinema educativo” foram desenvolvidas se aproveitando da conjuntura de reformas educacionais que ocorreram em vários estados brasileiros. A criação do Instituto Nacional de Cinema Educativo (INCE), em 1937, é um referencial para a produção de documentários educativos, com mais de 400 documentários foram produzidos.

Ainda vale destacar que, pelo movimento cineclubista, passaram diversas instituições, como a Igreja, que merece um maior detalhamento perante o que ela inauguraria depois de importância para os estudos de educação para a mídia. O cineclubismo católico, influenciado por valores morais da teologia cristã (GOTTLIEB, 2010), com sessões de cineclubes organizadas em paróquias, também faziam este trabalho de formação crítica. Após a sessão, os coordenadores dos cineclubes iniciavam debates. Gottlieb (2010) indica que a análise contemplava, além da linguagem dos filmes, das características de cada gênero e diretor, concepções morais das obras “que ocorriam, quase sempre, de forma descontextualizada, com a exaltação da virtude e a condenação do vício, sempre sob o aspecto da obrigação moral individual” (GOTTLIEB, 2010, p. 102).

Além de promover o cineclubismo, a Igreja Católica ainda continua merecendo nossa atenção, pois foi quem liderou os primeiros projetos mais específicos relacionados à educação crítica da mídia. Conforme analisa Alves (2007), a Igreja Católica, no Concílio Vaticano II, em 1965, estabeleceu seus ideais de justiça, solidariedade e diálogo, e as mudanças decididas neste evento teriam aumentado a ação da Igreja diante assuntos sociais, e conseqüentemente, no campo da mídia. Deste episódio, criaram-se as Comunidades Eclesiais de Base (CEBs), que marcaram a

⁵⁵ Pesquisa publicada nos anais do [I Seminário Internacional de Pós-Graduação em Ciências Sociais - Unesp/Marília](http://www.marilia.unesp.br/Home/Eventos/2015/iseminariointernacionalpos-graduacaoemcienciassociais/9.-thiago-henrique-de-almeida-bispo.pdf). Disponível em <http://www.marilia.unesp.br/Home/Eventos/2015/iseminariointernacionalpos-graduacaoemcienciassociais/9.-thiago-henrique-de-almeida-bispo.pdf>

presença da Igreja Católica no Brasil, especialmente nos fortes movimentos populares que se formaram no país na época. Alves (2007) ainda analisa que a Comunicação Popular, de autoria de Paulo Freire, refletiu no trabalho das CEBs ao propiciar ambientes que investissem na formação dos participantes, em que eles poderiam se expressar mais.

Essas comunidades, por meio do Movimento Eclesial de Base (MEB), passaram a usar o rádio como ferramenta educativa e alfabetizadora de adultos, que atingia especialmente comunidades mais carentes. Havia a preocupação com questões locais e em dar voz aos moradores envolvidos. A rádio era vantajosa por seu baixo custo e também porque, na época, era fácil obter concessões para tal atividade. Porém, conforme avalia Melo (2010), havia o interesse da Igreja em usar a rádio para pregar a evangelização rural.

Um importante passo é dado para levar adiante dos ideais assumidos no Concílio Vaticano II. Em 1969, surge a União Cristã Brasileira de Comunicação Social (UCBC), que é pioneira nos estudos de leitura crítica da mídia no Brasil. Foi uma entidade que se desenvolveu em época de ditadura militar, e surgiu com o intuito de ser uma organização para atuar nas violações de direitos humanos, e denunciar a censura que a imprensa sofria. Dentre os temas que eram discutidos em congressos realizados pela UCBC, estão a massificação da cultura, da comunicação e a desvalorização da cultura regional, e partir disso, inclusive, pesquisadores de comunicação começaram a se envolver, tal como José Marques de Melo, que organizou uma publicação em decorrência disso, “Comunicação e Incomunicação no Brasil”. Outros teóricos e comunicadores que integravam o grupo e trouxeram contribuições são Marcelo Azevedo, Romeu Dale, José Marques de Melo e Ismar de Oliveira Soares.

Em cada fase, a UCBC preocupou-se com problemas de variadas naturezas advindos da área de Comunicação. Comunicação e a defesa dos direitos humanos, comunicação e cultura popular, comunicação, juventude e participação, entre outros.

E, a partir disso, surge o projeto de Leitura Crítica (LCC), que data de 1979, um dos projetos precursores de desenvolvimento de senso crítico frente aos meios de comunicação social. A partir desse programa, a pesquisa acadêmica envolvendo temáticas de educação e comunicação foi impulsionada, assim como publicações sobre leitura crítica dos meios de comunicação. O projeto passa ofertar cursos e procura se relacionar com a área de educação, como ferramenta de leitura crítica de mídia de interesse a comunicadores, acadêmicos, líderes de movimentos populares, assim como membros religiosos, especialmente das igrejas cristãs. Em 1982, o programa LCC, que começou em São Paulo, se expande para as capitais dos estados do Rio de Janeiro, Pernambuco, Minas Gerais e Paraná. O programa passou por várias adaptações. Uma das mais marcantes foi a que data de 1983, quando foi feita a primeira revisão teórico-

metodológica do projeto, que passou a ter como principal público-alvo os grupos de movimento popular.

Numa época marcada pela ditadura, o objetivo central era identificar e denunciar a manipulação exercida pelos meios de comunicação e “alertar os responsáveis pelo controle e desvio da informação, consequência do sistema sócio-político-econômico-cultural vivido no Brasil e, em geral, no mundo” (PUNTEL, 2012, p. 08). Mas, esta visão, muito influenciada pelo autoritarismo da ditadura militar, também foi repensada, o que levou ao redimensionamento do projeto. Passou-se a admitir uma postura que contemplasse a comunicação libertadora, e o enfoque passa a ser a recepção, e a postura não passiva diante a televisão, e a prática da comunicação, com viés crítico.

Após este breve relato histórico, basta analisar a conjuntura atual da mídia-educação hoje no Brasil. Embora se faça “mídia-educação” muito antes de se nomear desta forma, como vimos, através dos projetos como o LCC e as contribuições dos cineclubes, pode-se dizer que a partir do ano 2000, com a IV Cúpula Mundial de Mídia para Crianças e Adolescentes, apoiada pela Unesco, com sede no Rio de Janeiro, se institui um marco que garantiu aproximação entre pesquisadores, mídia-educadores, produtores e professores no campo da mídia-educação, que reuniram demandas da área. Um momento que foi importante para dar maior amplitude para a temática (ELEÁ, 2014). Os trabalhos do inglês David Buckingham, também de Cesare Rivoltella, da Universidade Católica de Milão, foram influenciadores na troca de experiências entre universidades europeias e brasileiras.

Atualmente, Bévort e Belloni (2009) consideram a mídia-educação como um campo de estudos relativamente novo, que está em processo de difícil consolidação, especialmente no Brasil. Na visão dos mesmos autores, a área de estudo tem ganhado pouca importância na formação inicial e continuada de profissionais da educação – apesar da ênfase dada às mídias como objeto de estudo em documentos que traçam diretrizes para a Educação Básica, tal como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Básico, despachada pela Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação. Na área de Linguagens, o texto faz referência a cerca de oitenta componentes curriculares de interesse para os estudos de mídia-educação (SOARES, 2015). Retomaremos esta discussão sobre o referido documento mais adiante.

Zanchetta Júnior (2009) analisa que a área tem tomado espaço e atenção de pesquisas acadêmicas no Brasil, sobretudo sobre o papel da mídia na formação dos estudantes, e, segundo analisa o autor, nestes estudos é possível identificar, em boa parte, concordância com os documentos europeus. Zanchetta Júnior (2009) analisou de 2000 a 2009 os trabalhos apresentados GT de “Educação e Comunicação”, da Associação Nacional de Pós-Graduação e

Pesquisa em Educação (Anped) e evidenciou, por exemplo, artigos que versavam sobre as representações sociais a partir da mídia (como o exame da imagem fixa, televisiva, do cinema, do ambiente virtual), e uma forte tendência de pesquisas voltadas para os aspectos e consequências da relação entre sujeitos e suportes determinados.

Autores como Faria (1989), Penteadó (1998) e Porto (2006) apud Zanchetta Junior (2009) indicam a melhoria do processo pedagógico com o uso sistemático da informação midiática dentro da escola e sala de aula, além de projetos desenvolvidos pelos próprios veículos de comunicação com caráter educativos, tais como o projeto “Jornal e Educação”, da Associação Nacional de Jornais (ANJ) e o Seminário “O professor e a leitura do jornal”, desenvolvido pela Unicamp desde 2002 em conjunto com veículos de comunicação.

Contudo, conforme esclarece Zanchetta Júnior (2009), as abordagens centradas nas relações entre o sujeito e a mídia são as mais frequentes no país. São estudos que se relacionam com a construção da identidade e da subjetividade, a partir das relações entre os indivíduos e os meios de comunicação, como se pode constar em pesquisas de Freitas e Souza (2005), Duarte et al. (2006), Fischer (2001, 2005) e Guimarães e Barreto (2008) apud Zanchetta Junior (2009). Seguindo a mesma linha, que considera os processos de negociação de sentido entre os sujeitos ativos e a mídia, vale destacar a área denominada por Educomunicação, que nasce no Brasil a partir do Núcleo de Comunicação e Educação (NCE) da ECA/USP, coordenado pelo professor Ismar de Oliveira Soares. Desde 1996, o Núcleo e a universidade colaboram com a inter-relação entre educação, cultura e comunicação, tanto com pesquisas e projetos experimentais, seguindo sempre uma perspectiva participativa e integradora dos interesses da vida na comunidade. Uma das atividades de destaque fica para a implantação do projeto Educom.rádio, entre os anos de 2001 e 2004, que envolveu cerca de 455 escolas municipais do ensino fundamental. O projeto ganhou repercussão e se transformou em lei municipal, a “Lei Educom”⁵⁶.

Em 2011, a Universidade de São Paulo dá um passo importante ao lançar o primeiro curso brasileiro de licenciatura em educomunicação. O primeiro curso de educomunicação, porém de bacharelado, foi criado pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG-PB), em 2009.

Importante citar a contribuição para este campo de estudos no Brasil de Alexandra Bujokas de Siqueira, atualmente professora da disciplina Comunicação, Educação e Tecnologia para as licenciaturas da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), que fez doutorado sanduíche (2004) e pós-doutorado (2006-2007) na The Open University, na Inglaterra, Reino

⁵⁶ Detalhes sobre o projeto e a lei na página da ECA/USP: http://www.cca.eca.usp.br/politicas_publicas/sao_paulo

Unido. Com experiência advinda da Inglaterra e baseada nos estudos de David Buckingham, suas pesquisas focam o desenvolvimento de abordagens para realizar a leitura crítica de conteúdos midiáticos, do comportamento da audiência, de valores e práticas instituídos e representações hegemônicas de mídia. A pretensão desses trabalhos é desenvolver habilidades de leitura e escrita de mídia, considerando também as ferramentas da web 2.0.

Além de contribuições de acadêmicos, experiências com o tema também partem de organizações não-governamentais (ONGs). Sobre isso, é válido mencionar a Rede CEP – Rede de Comunicação Educação e Participação – que reúne experiências em todo o Brasil, através do site www.redecep.org.br, integrando as iniciativas de organizações não-governamentais (ONGs) espalhadas em várias cidades e estados do país. É composta por Ciranda – Central de Notícias dos Direitos da Infância e Adolescência; Cidade Escola Aprendiz; Cipó – Comunicação Interativa; Comunicação e Cultura; MOC – Movimento de Organização Comunitária; Oficina de Imagens; Portal Bem TV; CECIP – Centro de Criação de Imagem Popular; Saúde e Alegria; Auçuba – Comunicação e Educação; e Núcleo de Comunicação e Educação da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (SP). A CEP ainda formula projetos, metodologias e publicações – por exemplo, como a publicação do guia sobre implantação de políticas públicas da área “Mudando sua Escola, Mudando sua Comunidade, Melhorando o Mundo!” (Rede CEP 2010).

Em termos de manifestos, podemos citar algumas cartas sobre o tema no Brasil: a Carta do Rio (2004), despachada no Rio Summit on Youth, Media and Children e a Carta de Florianópolis para a Mídia Educação (2006), escrita no I Seminário de Pesquisa em Mídia-Educação, realizado na Universidade Federal de Santa Catarina/UFSC, em Florianópolis. Esses documentos teriam recebido influências da pioneira declaração de Grunwald (1982) e da Carta de Bellaria (2005).

Ao analisar, de uma forma geral, projetos e iniciativas, vê-se que a educomunicação, em sua trajetória até aqui no Brasil, valoriza bastante o aspecto da produção dos meios de comunicação. Apesar de ser etapa necessária dentro da *media literacy*, este trabalho precisa também estar ligado a uma leitura crítica dos próprios elementos que caracterizam esta produção, como propõe a experiência britânica a partir de conceitos-chaves.

Mas outras dificuldades maiores e mais graves impedem o desenvolvimento da área. Bévort e Belloni (2009) colocam cinco fatores-chaves:

- i) ausência de preocupação com a formação das novas gerações para a apropriação crítica e criativa das novas tecnologias de informação e comunicação (TIC); ii) indefinição de políticas públicas e insuficiência de recursos para ações e pesquisas; iii) confusões conceituais, práticas

inadequadas, "receitas prontas" para a sala de aula, em lugar da reflexão sobre o tema na formação de educadores; iv) influência de abordagens baseadas nos efeitos negativos das mídias que tendem a baní-las da educação, em lugar da compreensão das implicações sociais, culturais e educacionais; v) integração das TIC à escola de modo meramente instrumental, sem a reflexão sobre mensagens e contextos de produção (BÉVORT E BELLONI , 2009, p. 1082).

No Brasil, outros fatores reforçam essas dificuldades expostas acima para a consolidação da mídia-educação. Tendo em conta que sua oferta deva ser papel do sistema educacional formal, vê-se uma vasta expansão de inserção de equipamentos nas escolas. Até então, nada há de errado; mas quando se avalia o uso desses equipamentos, vemos que a oferta deles em sala de aula não contempla programas de preparação e formação de professores para o uso de tais tecnologias.

A difícil consolidação da mídia educação nos currículos de pedagogia e demais licenciaturas é reforçada pelo fato de não existir, na escola básica, a mídia-educação como disciplina obrigatória ou tema transversal. Embora a mídia-educação ainda não esteja formalizada no currículo escolar brasileiro, ela é tratada, ainda que de forma intuitiva, nas aulas de Português (principalmente), História e Geografia (em menor escala). Apesar disso, a atual Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Básico só reforça a importância de inserir a temática da educação para a mídia na formação do professor.

Além do âmbito educacional, a mídia-educação ainda se enfraquece em um país em que não há uma política clara para isso. Assim como ausência de regulação da mídia, o público fica à mercê dos interesses dos detentores dos meios de comunicação. Esta falta de controle público dos meios de comunicação, tais como a televisão e o rádio, gera desigualdades de acesso à informação relevante. De acordo com Siqueira (2014), uma política pública voltada para este fim garantiria o “empoderamento do público”, além do uso crítico e autônomo dos meios de comunicação, bem como garantiria canais para exercer a defesa qualificada da liberdade de expressão.

4.3 Referências para o trabalho com a media literacy

Não existe uma única definição para *media literacy*, já que o tema é debatido constantemente, ainda mais na contemporaneidade da digitalização. Sabemos também que, dependendo do contexto, do histórico e de outras características locais, os estudos da *media literacy* ganham determinados vieses. Na Europa, podemos observar que a temática está mais focada na formação de sujeitos críticos, autônomos e participantes. No Brasil, assim como em outros países da América Latina, percebe-se que a educação para a mídia se fortalece quando se

parte da ótica de que o trabalho com as mídias desenvolve sujeitos e grupos marginalizados, contribuindo para o acesso e a democratização dos meios, em prol da justiça social.

Apesar de seguir caminhos diferentes, é válido colocar que, pelas diretrizes de importantes documentos e autores da área, a *media literacy* segue uma panorama geral. Em todos os casos, parece constar uma preocupação comum que remete à aprendizagem de pessoas de todos os segmentos sociais e idades que garantam a “proteção” dos efeitos nocivos da mídia e, ao mesmo tempo, possam se beneficiar das vantagens trazidas por essa esfera da cultura (SIQUEIRA, 2008).

Atualmente a *media literacy* - ou então educomunicação, alfabetización mediática, literacia midiática, competência midiática, educação para a mídia ou mídia-educação (não é aqui objetivo uniformizar um termo, nem escolher a nomenclatura mais adequada, já que todas fazem referência, de certa forma, aos mesmos propósitos), - tem sido compreendida, segundo Rivoltella (2002), sob a área de saber e de intervenção; “como práxis educativa com um campo metodológico e de intervenção didática; e como instância de reflexão teórica sobre esta práxis (com objetivos, metodologias e avaliação) em contexto escolar e extraescolar” (FANTIN, 2014, p. 49).

Assim, de acordo com Rivoltella (2012) apud Fantin (2014), em qualquer atividade que englobe intervenções de caráter de *media literacy* estão sempre em jogo os seguintes elementos: uma práxis, a atividade e a reflexão teórica que orienta e sustenta essa práxis. O contexto e fundamentos da mídia-educação são construídos “a partir das perspectivas: institucional com documentos oficiais relevantes, de cunho social e/ou de movimento social e das redes de cooperação internacional, e teórica com modelos conceituais e metodológicos” (Rivoltella, 2012 apud FANTIN, 2014, p. 49).

A natureza múltipla do conceito, suas articulações e movimentos definem a mídia-educação ao longo dos anos como uma reflexão metodológica e epistemológica sobre a práxis de educar para, com e através das mídias (Rivoltella, 2002). Como campo em construção epistemológico e metodológico aberto, a mídia-educação constitui espaço de reflexão teórica sobre as práticas culturais e também se configura em fazer educativo numa perspectiva transformadora de reaproximar cultura, educação e cidadania. (FANTIN, 2014, p. 50).

A cultura, a crítica, a criação e a cidadania são os “4C” da mídia educação, conforme desenvolve Fantin (2014). Atividades de mídia-educação estão relacionadas com a cultura, pelo fato de ampliar e diversificar os repertórios culturais; devem considerar habilidades de leitura crítica (análise, reflexão e avaliação de conteúdos); mídia-educação também envolve a criação, a

criatividade, a expressão, a comunicação e a construção de conhecimentos. Por último, temos a associação à cidadania, já que atividades desta natureza permitem o exercício de cidadão ao se apropriar criticamente da mídia. Fantin (2014) faz uma analogia dos “4 C” da *media literacy* aos “3 P” dos direitos das crianças em relação às mídias: proteção, provisão e participação. “É na articulação dos direitos de proteção, provisão e participação com o direito à cultura, à crítica, à criação e à cidadania que entendemos a mídia-educação” (FANTIN, 2014, p. 51).

Apesar do campo ter sido delimitado acima quanto a suas perspectivas, se faz importante pontuar que a mídia-educação, em diversos contextos e cantos do mundo, podem ter ênfases diferentes de três lados mais comuns: pode se referir à inclusão digital, ou seja, à apropriação tecnológica e operação de meios de comunicação e tecnologias, especialmente à internet, e assim enfatizar o produtor de conteúdos; o outro lado enfatiza as dimensões de objeto de estudo da *media literacy*, e, por último, há o viés de ferramenta pedagógica, que diz respeito ao uso da comunicação e suas tecnologias em situações de aprendizagem.

Não desprezamos nenhum desses três lados, no entanto, a “definição” considerada adequada para este trabalho não isola a *media literacy* a um processo meramente instrumental ou como ferramenta pedagógica. A *media literacy* - também conhecida como educação para os meios, educação para as mídias, mídia-educação, educomunicação ou competência midiática – precisa estar voltada para as reflexões e análise crítica a respeito da relação entre elementos do processo de comunicação (produtores, o processo produtivo e a recepção das mensagens, por exemplo). O objetivo é causar o entendimento de como se processa a comunicação, de velhas e novas mídias, identificando compromissos, papéis e intenções que o sistema midiático assume com a sociedade. A meta é que atividades de mídia-educação façam parte de ações regulares, integradas aos currículos – quando é promovida na escola.

A *media literacy* é fundamental para garantir as necessidades de um novo letramento, e está de acordo com os anseios das multiliteracias, conforme já foi exposto. A educação para a mídia é algo fundamental nos processos de socialização das novas gerações, mas deve abranger também o público adulto, pois a *media literacy* é uma concepção de educação ao longo da vida, é imprescindível para o exercício da cidadania e para a produção, reprodução e transmissão da cultura (BÉVORT; BELLONI, 2009).

De acordo com V. Reding, da Comissão Europeia, “a mídia-educação é hoje tão necessária ao exercício completo de uma cidadania ativa, quanto era, no início do século 19, o domínio da leitura e da escrita”⁵⁷

⁵⁷ Citação disponível em: <www.euromedialiteracy.eu>.

Aliás, o uso do termo “literacy” já aproxima-se, a princípio, do termo “letramento”. “No presente caso, implica o domínio e os usos sociais de códigos e de processos midiáticos” (ZANCHETTA JUNIOR, 2009, p. 1118). De forma geral, a fusão desses dois termos e perspectivas, a *media literacy*, pode ser resumida com uma área interdisciplinar do conhecimento que se preocupa em desenvolver formas de ensinar e aprender aspectos relevantes da inserção dos meios de comunicação na sociedade. Assim, a “literacia em mídia” é o resultado esperado dessas ações pedagógicas, que envolvem, necessariamente, a compreensão crítica e a participação ativa (CERIGATTO; SIQUEIRA, 2009).

E por que fazer a avaliação crítica de conteúdos midiáticos? A conscientização da importância desta área, ainda mais com a crescente digitalização, é fundamental. Ter consciência de que o simples fato de determinadas mensagens estarem presentes ou ausentes do espaço midiático já nos condiciona a pensar e elaborar informações a respeito de um determinado assunto a partir do que temos acesso e do que é disponibilizado. Castells parte de que estes ambientes, que são espaços de comunicação, constituem o espaço público, ou seja, o “espaço cognitivo em que as mentes das pessoas recebem informação e formam os seus pontos de vista através do processamento de sinais da sociedade no seu conjunto” (CASTELLS, 2005, p.23).

Ou seja, o que o autor quer dizer é que, enquanto na comunicação interpessoal temos uma relação privada, com atores da interação, os sistemas de comunicação midiáticos criam verdadeiros laços, relacionamentos, entre instituições e organizações da sociedade e as pessoas no seu conjunto, não somente como indivíduos, mas como “receptores coletivos” de informação, inclusive quando a informação final é processada individualmente de acordo com os filtros particulares. “É por isso que a estrutura e a dinâmica da comunicação social é essencial na formação da consciência e da opinião, e a base do processo de decisão política” (CASTELLS, 2005, p.23).

Esse processo é tão importante que pensamos que a realidade que conhecemos (ou que pensamos conhecer) não se separa das representações simbólicas que frequentemente temos contato. Já dizia Buckingham (2003, p.03) que “a mídia nos oferece versões seletivas do mundo, ao invés de acesso direto a ele”. Assim, não temos acesso à realidade, e sim somos induzidos à construção de uma virtualidade real. Castells (2000) ainda diz que o sistema de comunicação, com ênfase na internet, faz referência a um mundo de faz-de-conta, “no qual as aparências não apenas se encontram na tela comunicadora da experiência, mas se transformam na experiência” (CASTELLS, 2000, p.395)

As representações da mídia, muitas vezes, reproduzem visões de mundo sob a lógica do consumo. A leitura crítica, mais uma vez, se justifica diante uma relação mercadológica que

temos com os produtos da mídia. Eco (1979) nos chama a atenção para o que ele chama de *kitsch*, o efeito causado no público em troca do consumo de produtos culturais. O *kitsch* seria uma representação um tanto mentirosa, que levaria ao falso prazer da estética, mas em uma embalagem e volta-se para um público “preguiçoso”, que quer se divertir, sem esforço ou reflexão. O termo foi usado, na verdade, pela primeira pelo sociólogo francês Edgar Morin, no ano de 1962, na obra *Espirit du Temps*. “*Kitsch*” faz referência à arte que não instiga a imaginação e a crítica. Ela é apropriada para o consumo, é previsível e descarta esforços perceptivos e interpretativos. Seguindo essa perspectiva, os produtos culturais, calcados na noção de “gosto médio”, recorrem a fórmulas que geram falsas representações, muito particulares, que nos causa confusão entre interesses públicos e privados etc. No campo do jornalismo, por exemplo, há forte presença da abordagem sensacionalista dos fatos; nas músicas da cultura de massa, os estereótipos estão muito presentes; há um apelo constante para a diversão, o entretenimento, a felicidade e outros “prazeres”.

Assim, a proposta de leitura crítica dos meios de comunicação, dos produtos culturais e demais conteúdos deve atuar no contexto de “bios midiático” - conceito que é mencionado por Sodré (2002), em que a mídia é vista como um espaço no qual se dão as relações sociais atualmente, e que também representa “uma moralidade objetiva” em concordância com a ordem do consumo; espaço também que privilegia uma nova “doxa” (opinião) a partir da qual se constrói o valor social do outro (PAIVA; GABBAY, 2010). Assim, atividades de *media literacy* não devem desprezar o desenvolvimento da percepção do contexto geral em que se produz a informação, sabendo identificar os artifícios da linguagem, os estereótipos, as construções de consensos sobre um assunto, assim como a reflexão sobre as influências da ótica mercadológica na produção informacional, os usos políticos da informação e as visões hegemônicas. Com uma maior diversidade de conteúdos, tais como blogs, sites e diversas formas de fala em rede, “presume-se que é chegado o momento de experimentar, principalmente a partir do processo de percepção via análise crítica, um uso vinculativo e político da tecnologia, usar a rede como meio e não como mera fala em si” (PAIVA; GABBAY, 2010, p. 90).

A leitura crítica da mídia também é fundamental dada a centralidade das tecnologias e seus conteúdos na vida das novas gerações, principalmente. Para que o cidadão comum possa construir opiniões informadas sobre as mais diversas questões de interesse público, tomar decisão do voto, e muitas outras situações da vida pessoal, profissional e de exercício cidadão, é certamente nos meios de comunicação que ele vai encontrar a principal referência. Mas esta mídia não é totalmente democrática e pluralista, por isso, mais uma vez, se justifica a “leitura crítica da mídia” na formação, para aprender a enxergar nas entrelinhas, afinal, segundo

Silverstone (2002, p. 20), a mídia “[...] filtra e molda realidades cotidianas, por meio de suas representações singulares e múltiplas, fornecendo critérios, referências para a condução da vida diária, para a produção e manutenção do senso comum”.

A mídia já está incorporada na vida de milhares de crianças e adolescentes, que sabem como baixar vídeos, como acessar as redes sociais, postar fotos; porém, muitas vezes, não refletem o uso que fazem e não têm habilidades críticas para avaliar as informações que recebem. O objetivo, por isso, não é só incentivar a apropriação de tais tecnologias, mas investigar como pessoas diferentes interpretam as mensagens, cada uma a seu modo, e estudar, a partir de conceitos-chaves como os diversos atores midiáticos apresentam diversos pontos de vista. A leitura crítica visa não somente tornar essa geração mais crítica na hora de produzir conteúdo, mas a expectativa é a de que haja uma melhor compreensão das relações de poder que desenham a cultura midiática (HESMONDHALGH, 2006). Entender que a concentração de grandes meios de comunicação nas mãos de alguns grupos permite a esses atores mais poder para fortalecer e disseminar seus valores, interesses e pontos de vista; assim como as novas mídias, apesar de propiciar que outros atores “entrem em cena” e, de certa forma, abalar as estruturas de poder historicamente estabelecidas, também precisa de leitura crítica.

Destaca-se que este trabalho segue referências e abordagens advindos, principalmente, da experiência inglesa em mídia-educação, através do professor David Buckingham⁵⁸. Entre uma gama de experiências ao redor do mundo em *media literacy*, optou-se pelo referencial inglês pela adequação a este trabalho, já que a intenção é mostrar um caminho para fazer a leitura crítica de fontes na internet e meios de comunicação no geral, sendo que Buckingham nos traz muitas referências para este trabalho, a partir dos conceitos-chaves de leitura crítica propostos por ele, que serão explorados no próximo tópico.

4.4 Contribuições da media literacy para avaliação de fontes de informação

Antes de iniciar este tópico, é oportuno citar a pesquisa liderada por Buckingham et al (2005), que mostrou o quanto os jovens possuem capacidade e conhecimento sobre como acessar conteúdos usando tecnologias. O mesmo estudo revelou que o grau de compreensão não é muito

⁵⁸ David Buckingham é professor Emérito da Universidade de Loughborough, e professor visitante na Universidade de Sussex e no Centro Norueguês de Pesquisa Infantil. Foi o fundador e diretor do Centro para o Estudo de Crianças, Jovens e Mídia; e, posteriormente, um professor de Mídia e Comunicação na Universidade de Loughborough. David é um líder internacionalmente reconhecido como especialista em crianças e interações dos jovens à mídia eletrônica, e em educação para a mídia. Ele já dirigiu mais de 25 projetos de investigação com financiamento externo sobre estas questões, e foi consultor para organismos como a Unesco, a Unicef, a Comissão Europeia, o Ofcom (órgão regulador de mídia do Reino Unido), e o governo do Reino Unido. É autor, co-autor ou editor de 30 livros e mais de 220 artigos e capítulos de livros. Site oficial: <https://davidbuckingham.net/about/>

claro sobre as mesmas. Dificilmente conseguem reconhecer os discursos persuasivos da publicidade, principalmente através das novas mídias, por exemplo. Outro quadro que divulgam Livingstone, Van Couvering e Thumin (2005) aponta como as pessoas adultas conseguem localizar os conteúdos que necessitam e procuram, ou simplesmente aceitam o que as corporações de mídia lhes oferecem.

Sabe-se, de fato, que o receptor não é mais visto como um ser indefeso e apático. As audiências são plurais, e a recepção é tida como o lugar na qual ocorrem a negociação e a produção de sentido. Tão importante quanto levar em conta o papel ativo do receptor é considerar que a interpretação não é um processo individual, mas sim, social. Porém, o receptor não é dono da sua consciência. A linguagem, o repertório cultural, são limites que nós sofremos e influenciam na recepção. Assim, trabalhar com a compreensão e a avaliação crítica de conteúdos informativos disseminados por órgãos da imprensa, da indústria cinematográfica, por cidadãos comuns requer o desenvolvimento de habilidades capazes de entender o contexto de produção em que essas informações são transmitidas. Como, na maioria das vezes, a informação disseminada pelas mídias está condicionada a uma intencionalidade e as mensagens nunca são transparentes, o objetivo da avaliação de fontes midiáticas é formar sujeitos com posturas ativas, que saibam identificar problemas éticos, interesses políticos e ideológicos por trás da veiculação dessas informações.

A análise crítica de conteúdos da comunicação visa examinar as representações sobre a informação, o conhecimento e a realidade social construída na internet por diversos atores e pelos meios de comunicação de massa, que usam discursos ideológicos. Localizar a informação original no momento em que ela é necessária para corroborar versões apresentadas nos meios de comunicação, comparar fatos e versões, analisar a linguagem – são várias as habilidades envolvidas neste processo de análise.

Os métodos para ensinar mídia procuram passar por etapas de análise, estudo de caso, entre outros. Se partirmos de Buckingham (2003), o trabalho de *media literacy* deve partir do estudo da linguagem para uma leitura crítica, deve ter em mente certas técnicas pedagógicas específicas. Buckingham (2003) descreve seis técnicas pedagógicas mais comuns na área, a partir da experiência inglesa: análise textual, estudo do contexto, análise de conteúdo, estudo de caso, tradução (de um livro para um filme, por exemplo) e simulação-produção.

As análises textuais e de contexto têm como objetivo principal “fazer do familiar, estranho”, para formar um ponto de vista crítico. Os alunos devem examinar padrões de linguagem e valores decorrentes do modo como as mensagens são organizadas. O estudo de caso e a tradução servem para explorar o modo como as mensagens midiáticas são produzidas e

veiculadas. Finalmente, as atividades de simulação e produção priorizam a “escrita em mídia”. (CERIGATTO; SIQUEIRA, 2008). A produção midiática grupal e coletiva na escola favorece sua autoanálise e ajuda a consolidar critérios de leitura crítica da própria produção. Por exemplo, ao elaborar uma reportagem televisiva, será que o grupo respeitou princípios ético, de direito da imagem e direito autoral? O grupo esteve comprometido com sua comunidade, e ouviu todas as partes interessadas?

Para Kellner e Share (2008) a educação para a mídia não deve ser adotada como um “bloco específico de conhecimento ou um conjunto de habilidades”, mas sim como uma “estrutura de compreensões conceituais”. Esta estrutura, para ser desenvolvida, deve estar associada a ações educativas que contemplem cinco aspectos básicos (KELLNER; SHARE, 2008, p.690):

1.Reconhecimento da construção da mídia e da comunicação como um processo social, em oposição a aceitar textos como transmissores isolados de informações, neutros ou transparentes; 2. Algum tipo de análise textual que explore as linguagens, gêneros, códigos e convenções do texto; 3. Uma exploração do papel das audiências na negociação de significados; 4. Problematização do processo da representação para revelar e colocar em discussão questões de ideologia, poder e prazer; 5. Análise da produção, das instituições e da economia política que motivam e estruturam as indústrias de mídia como negócios corporativos em busca de lucro.

Importante que a análise da mídia esteja associada a atividades de produção, pois é nesta etapa que os estudantes conseguem colocar em prática o que aprenderam. No entanto, deve-se tomar cuidado com atividades meramente instrumentais e que visam à diversão. Para evitar isso, Buckingham (2003), diz que é preciso inserir a análise crítica em todas as etapas do processo de produção. “A mídia-educação pretende produzir participação crítica na mídia e não participação por si só” (BUCKINGHAM, 2003, p. 84).

As atividades de produção têm se mostrado um momento particularmente produtivo para se constatar até onde pode ir a influência da mídia na formação das próprias opiniões. Ao selecionar um tema, definir um argumento ou linha editorial, selecionar fontes e organizar as informações, os estudantes são levados a fazer um autoquestionamento sobre porque escolheram determinadas abordagens e não outras possíveis [...] (SIQUEIRA, 2014, p. 59)

O currículo com diretrizes para a alfabetização midiática e informacional (AMI) da Unesco (WILSON et al, 2013, p. 18), elenca os elementos esperados no processo de educação para as mídias:

a compreensão do papel e das funções das mídias em sociedades democráticas; compreensão das condições sob as quais as mídias podem cumprir suas funções; avaliação crítica do conteúdo midiático à luz das funções da mídia; compromisso junto às mídias para a autoexpressão e a participação democrática;

revisão das habilidades (incluindo as TIC) necessárias para a produção de conteúdos pelos usuários.

Nesta perspectiva, podemos ressaltar as várias competências interventivas, como as elencadas pela *European Charter of Media Literacy*⁵⁹, assinado em 2004, por países como Áustria, Bélgica, França, Alemanha, Portugal, Espanha, Suécia e Reino Unido, que traça o perfil de leitor crítico *em media literacy*. Ele deve ser capaz de:

- Usar eficazmente as tecnologias dos media para aceder, guardar, reencontrar e partilhar conteúdos que vão ao encontro dos interesses e necessidades individuais e da sua comunidade;
- Ter acesso e efetuar escolhas informadas sobre um vasto leque de formas e conteúdos mediáticos provenientes de fontes culturais e institucionais variadas;
- Compreender como são produzidos conteúdos mediáticos e por que, assim como os contextos tecnológicos, legais, políticos e econômicos dessa produção;
- Analisar criticamente as técnicas, linguagens e convenções usadas pelas mídiã e as mensagens que estas veiculam;
- Usar criativamente os media para expressar e comunicar ideias, informações e opiniões;
- Identificar e evitar, ou confrontar, conteúdos e serviços mediáticos que possam ser indesejados, ofensivos ou prejudiciais;
- Fazer um uso eficaz dos media no exercício dos seus direitos democráticos e responsabilidades cívicas.

De modo geral, as habilidades de *media literacy* focam três capacidades básicas: o saber acessar as mensagens; a avaliação crítica da qualidade da informação e o saber quanto à produção de conteúdos através de diferentes linguagens e plataformas.

Neste sentido, Buckingham (2003) traz uma significativa contribuição metodológica ao sistematizar os conceitos-chave (linguagem, audiência, instituições de mídia e representação) que devem ser observados ao avaliarmos uma mídia enquanto fonte de informação. Estas discussões são favoráveis à área de competência informacional, tendo em vista a preocupação com a avaliação crítica de fontes midiáticas, voltada para o dia a dia, para o contato diário que as pessoas têm com a mídia.

Os conceitos-chaves que vamos apresentar a seguir tratam de questões relevantes para uma leitura crítica de avaliação de conteúdo midiático. Os conceitos são usados por autores britânicos, tais como Lusted (1991) e Buckingham (2003). Em textos clássicos da mídia-

⁵⁹ Disponível em: <<http://www.euromedialiteracy.eu/index.php?Pg=charter&id=4>>

educação da Inglaterra, de uma forma ou de outra, esses conceitos estão presentes, juntamente com outros, dependendo do contexto.

Um marco importante que ajudou a estabelecer os conceitos-chave foi o texto “What every 16 year old should know about the mass media”, publicado pela SEFT (Society for Education in Film and Television), uma associação criada por professores ingleses da educação básica interessados no estudo do filme e da TV, ainda nos anos 1960. Foi nesse texto que se começou a difundir que educação para a mídia não era sobre estudar somente mensagens específicas, mas sobre conhecer fundamentos sobre a mídia, fazendo leituras transversais de diversos textos. Inicialmente, foi proposto trabalhar com conceitos tais como “formas”, “convenções”, “mediação”, “tecnologia”, “produção”, “circulação”, “audiência”, “consumo”, entre outros.

Em 1991, o “The Media Studies Book”, organizado por David Lusted, reuniu e delimitou estes conceitos que passaram a ser disseminados por vários autores britânicos. E, mesmo sendo conceitos discutidos desde o século passado, ainda são muito atuais para avaliar conteúdos diversos, conforme frisa Buckingham (2008). Segundo ele, os conceitos seguem uma estrutura abrangente e sistemática, que pode ser facilmente aplicada aos meios digitais, tais como a internet. Essa abordagem levanta questões importantes sobre representação, sobre tendenciosidade, autoridade e ideologia, se tratando de internet – aspectos que costumam ser negligenciados nas descrições da tecnologia da informação e seus conteúdos. Para Buckingham (2008), há relações de poder e formas de representação que dizem muito em textos da web.

Os conceitos-chave da mídia-educação mais comuns são: linguagem (a maneira como os códigos verbais e não-verbais e suas convenções de uso dão forma ao teor das mensagens), as narrativas (conceito que examina a maneira como as estruturas de narração possíveis são usadas por diversos gêneros e formatos - tais como os filmes, a notícia, a publicidade, e como a narrativa evolui em função das expectativas da audiência), as instituições ou produção (aqui entra a análise do contexto social e político de exploração e controle das corporações de mídia – como todo este contexto influencia na difusão de mensagens), a audiência (como as características do público influencia na elaboração de produtos de mídia e como também o mesmo público é influenciado) e a representação (conceito que examina a representação, o recorte de mundo feito sobre um assunto, a construção de um ponto de vista sobre um assunto - quais são os valores associados, os valores que estão em disputa e a quais atores sociais, eventos políticos e culturais tais valores estão relacionados). De forma mais sistematizada, destacamos 4 conceitos:

Quadro 5: conceitos-chaves para a leitura crítica de conteúdos da mídia

Conceitos-chave	Objetivos
LINGUAGENS MIDIÁTICAS	<p>Cada mídia usa recursos de linguagem e suas finalidades e funções têm de ser conhecidas para um melhor entendimento sobre seu impacto e o significado da mensagem. A escolha de uma linguagem, de um elemento dessa linguagem, a combinação entre linguagens diferentes (imagem, som, texto impresso) causam certos efeitos estéticos, ou demonstram “pistas” para avaliar a posição ideológica do autor das mensagens. Neste exame, é importante observar as convenções e os códigos, ou seja, formas de usar a linguagem que se tornam familiares e largamente aceitas. Os códigos, como se estabelecem as regras gramaticais, e o que acontece quando essas regras são quebradas. Também importante analisar como a linguagem opera em diferentes gêneros de textos midiáticos: notícia, publicidade, documentário, entretenimento, entre outros.</p> <p>Ao estudar a linguagem, fazemos a desconstrução das mensagens e as experimentamos “por dentro”. Isso permite a análise mais consciente sobre a circulação de significados, que às vezes são construídos de maneira oposta para uma mesma ideia.</p>
INSTITUIÇÕES DE MÍDIA	<p>Neste conceito, são desenvolvidas habilidades para examinar os conteúdos a partir de práticas de rotinas de produção profissional, para compreender em que medida o produto final é mais resultado de práticas institucionalizadas do que uma suposta capacidade que a mídia tem de refletir a realidade como ela é. Aqui entra a reflexão e análise de como as tecnologias empregadas na produção e distribuição das mensagens interferem no produto; os proprietários das empresas de comunicação e as formas que usam para obter lucro; qual é a legislação e se há quem controle os conteúdos veiculados, e com qual eficácia.</p> <p>O objetivo aqui é a conscientização e o reconhecimento de que tudo que é disseminado pelas mídias sofre fortes influências de quem produz – seja o indivíduo, grupos de pessoas, empresas.</p>
AUDIÊNCIA	<p>Compreender o comportamento da audiência que, basicamente, negocia significado com a mensagem. Sendo assim, é importante estudar como os meios de comunicação e as mensagens da mídia usam de estratégias de direcionamento das mensagens e apelo para determinados públicos que pretendem atingir. Como os meios enxergam o perfil dessas audiências, e quais são as características dessa audiência. Como a narrativa evolui de acordo com as expectativas do público e de que maneira as audiências interpretam a mídia. Aqui também cabe a observação dos prazeres despertados pela mídia na audiência.</p>

Quadro 5: conceitos-chaves para a leitura crítica de conteúdos da mídia - continuação

REPRESENTAÇÃO	<p>Aprender a avaliar criticamente o modo como os recursos da linguagem e as rotinas de produção resultam em valores comumente associados a sujeitos, hábitos, instituições. Ao comparar (com metodologia) o modo como mensagens diferentes apresentam o mesmo assunto, os estudantes têm a oportunidade de se afastar das mídias e observá-las “de cima”. Tal procedimento cria as bases para uma análise crítica, que compreende a mídia como “re apresentação” de um tema e não como cópia da realidade.</p> <p>A análise de como as representações são construídas pode ser feita a partir da observação de o quanto aquilo é ou não é real, e por qual motivo alguns textos parecem mais reais e outros menos. Identificar como a mídia conta a verdade. Presença e ausência – perceber que informações, pessoas etc. são incluídas e excluídas. Analisar como são construídas as visões parciais da realidade, se são balizadas por valores morais e políticos. A análise de representações também nos leva a perceber como são construídos os estereótipos – compreender como a mídia representa determinados grupos. Porque algumas representações veiculadas são tão facilmente aceitas e válidas pelo público e outras são totalmente rejeitadas. Finalmente, podemos identificar como as representações se tornam influências e afetam nossa percepção sobre determinados grupos sociais e assuntos.</p>
----------------------	---

Fonte: Elaborado pela autora, baseado em Lusted (1991), Buckingham (2003), Almeida (2009) e Cerigatto e Siqueira (2008)

Importante destacar que os conceitos-chaves expostos não estão organizados de forma hierárquica, podem ser explorados de maneira interdependente, podendo se evidenciar algum deles de acordo com o interesse do trabalho.

Ao fazer uma análise crítica das mensagens da mídia, nos afastamos emocionalmente do texto e aprendemos a vê-lo por dentro e por fora, para depois sustentar uma opinião informada sobre a mensagem (HALL e WHANNEL, 1964; BUCKINGHAM, 2003; LUSTED, 1991). Não se trata de condenar o gosto por um determinado produto cultural e midiático, mas entender a origem deste gosto e até ter a oportunidade de poder fazer reflexões mais informadas a respeito de nossas escolhas culturais, quando optamos por este veículo de comunicação para nos informar e não outro.

A avaliação crítica do conteúdo midiático pode partir, assim, da análise de como os recursos de linguagem criam significados, como uma fonte midiática “emprega um código e produz uma ‘mensagem’; em outro momento determinado, a ‘mensagem’ desemboca na estrutura das práticas sociais pela via de sua decodificação” (HALL, 2003, p. 390). O código empregado para produzir a mensagem é um dos aspectos que ajuda a gerar o sentido em um

filme, um vídeo no Youtube, um documentário, uma notícia de jornal, por exemplo. No exame dos elementos da linguagem que compõem um filme e uma peça publicitária podemos observar convenções, as formas aceitas de representar informações, indivíduos, grupos e eventos operados através da mídia. Os padrões encontrados numa página de jornal, desde o layout, o tamanho do título da manchete e o uso de fotografia em um jornal, a escolha da câmera, um ângulo e enquadramento em qualquer fotografia; o estilo e características de um personagem, são convenções, um conjunto de acordos e padrões estipulados, normalmente aceitos socialmente.

Por isso, ao abordar a construção dos sentidos e dos significados no ambiente midiático, seja ele digital ou não, é necessário refletir a respeito do papel da linguagem neste processo. Segundo Gomes (2000, p.1), “por meio das linguagens são criados espaços de representação de nossa identidade, de nossas ações no contexto sócio histórico onde estamos inseridos. Pela via dessa representação, é possível percebermos o mundo e a nós mesmos como sujeitos sociais”.

Assim, vemos que a linguagem é um dos aspectos importantes que nos mostram “pistas” importantes para compreender como as representações de mundo são formuladas pelas mídias, muitas vezes de maneira oposta. Basta ver como diferentes jornais dão a manchete sobre um mesmo assunto, reproduzindo visões totalmente opostas, muitas vezes.

A análise do contexto de produção e instituições de mídia nos ajuda a compreender melhor as relações de poder presentes neste processo. Se um jornal decide mostrar os aspectos positivos dos transgênicos, temos que avaliar que fatores ligados ao contexto favoreceram isso: a linha editorial do veículo, a posição dos editores e diretores do jornal sobre o assunto, se o jornal é financiado por alguma indústria na área, e todos os outros fatores que interferem: o tempo e o espaço dedicado à matéria....

Ao estudar a audiência, percebemos que muitas das características anteriores estão “a serviço” de um público. Por isso, ao analisar as reportagens de uma revista adolescente— assim como sua linguagem, a forma como aborda um assunto, quem aparece nas reportagens e nas páginas da revista — pensamos que aquelas informações estão ali não somente para atender aos interesses de uma linha editorial, mas também para atender as expectativas de um determinado público. Aqui nós podemos compreender melhor como os diferentes públicos reagem e negociam à mensagem, e quais são as características do público que aceita melhor determinadas mensagens e também o oposto. Sobre uma revista voltada para adolescentes, pode ser que uma parte da audiência aceite bem as matérias e as abordagens feitas por elas sobre vários temas. Mas, vai haver sempre uma parcela desta mesma faixa etária que poderá rejeitar as mensagens — e nos interessa saber por qual motivo. Aqui cabe a observação desta interação entre público e

mídia, entre mensagens aceitas e outras rejeitadas. Esse tipo de análise cabe muito bem hoje para o conteúdo disseminado em redes sociais.

No estudo de representações, fecha-se o “ciclo” da leitura crítica da mídia. Conforme Swanson (1991, p. 123), “As abordagens sobre representação incorporam o modo como a mídia usa convenções, como as audiências produzem significado a partir delas e como as representações funcionam e são usadas em um contexto cultural específico”. E ainda:

[..] a centralidade das mídias na vida das pessoas e a intensidade com que esses aparatos envolvem nosso cotidiano potencializam o poder de influência. O que esses meios fazem é organizar mensagens que mostrem algum aspecto que desperte nosso interesse, porque nós, de alguma forma, nos reconhecemos naquele discurso ou desejamos adotá-lo como parte de nós mesmos. O problema é a natureza complexa e contraditória dos discursos (a história de um amor romântico associada aos valores do patrão, por exemplo), dá margem a muita discussão (SIQUEIRA, 2014, p.64) .

Por isso, para entender como os meios de comunicação constroem diversas representações de mundo, se faz importante a comparação entre fontes. Ao ver TV, por exemplo, pode-se relacionar e contestar o que se vê de acordo com informações que fazem parte do repertório de outras fontes. Muitas vezes, devemos também recorrer às fontes originais para validar determinada informação – aqui vemos a *media literacy* dialogando com a *information literacy*.

Esta discussão – especialmente sobre comparações entre conteúdos - nos remete à ideia de que, o tempo todo, a mídia nos coloca em contato com representações de mundo, muitas vezes, que competem entre si. Essas representações remetem a posições e valores propagados por diversos meios, e o modo como tais posições e valores específicos são trazidos à tona e mostrados como universais e objetivos acontece através de recursos da linguagem (CERIGATTO; SIQUEIRA, 2008).

Como ferramentas de análise para reforçar o estudo dos conceitos-chaves, vários autores nos fornecem contribuições para a leitura crítica e complementam a análise, como os conceitos de gramática funcional multimodal (COPE; KALANTZIS, 2000), úteis para desmontar e ler criticamente as mensagens midiáticas; os signos (GRIPSRUD, 2006), as estruturas narrativas (GILLESPIE; TONYBEE, 2006) e representação (SWANSON, 1991). Todas essas contribuições nos auxiliam a desconstruir e analisar discursos vindos das capas de revista, anúncios publicitários, reportagens e fotografias. As atividades ainda podem ser complementadas com as teorias do enquadramento (PORTO, 2004), codificação e decodificação (HALL, 2003; HALL e WHANNEL, 1964), conotação e denotação (BARTHES, 1990).

Apesar dos conceitos-chave terem sido formulados em uma época que a atenção estava voltada totalmente para a sociedade massiva, com meios de comunicação massivos, enquanto a internet e a rede de computadores ainda estavam começando a se popularizar, Buckingham (2008) reforça que estes quatro conceitos — representação, linguagem, audiência e instituições de mídia — fornecem uma estrutura abrangente e sistemática, adequada para os meios digitais. Em relação a diversos conteúdos disseminados na internet, essa abordagem levanta questões desafiadoras sobre representação — que englobam tendenciosidade, autoridade e ideologia, fatores que costumam ser ignorados nas descrições da tecnologia da informação. De forma geral, ao se deparar na tela do computador, estando numa página da web, ou mesmo um game, o processo de leitura crítica pode começar pensando na linguagem da web como meio (os links, o projeto visual, entre outros itens – fatores que cabem à análise.). Podemos fazer uma análise da produção, instituição que publica tais conteúdos, dos interesses comerciais e institucionais em jogo, entre outras possibilidades. É interessante observar como todo este conjunto impacta o público ou o usuário. Como o público é convidado a participar, o que de fato fazem, o que consideram significativo e prazeroso fazer naquele ambiente etc.

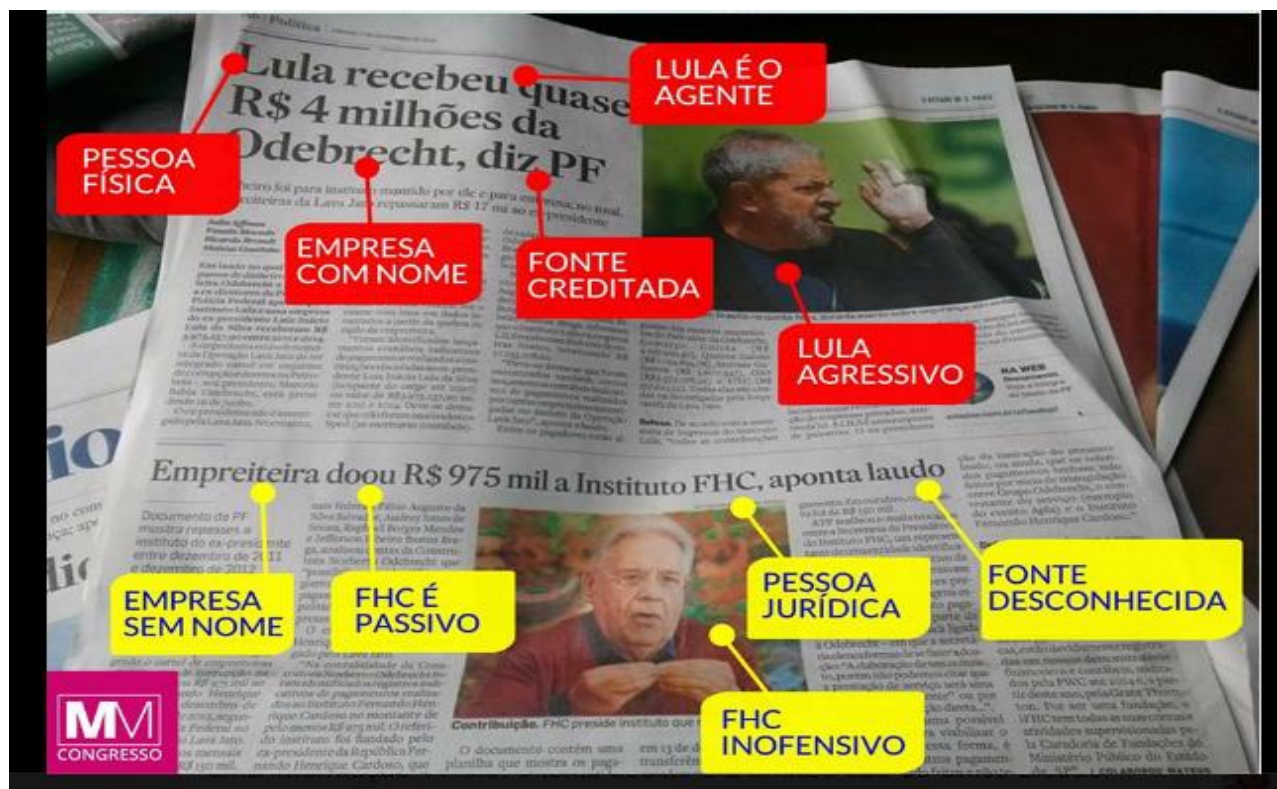
Assim, o autor considera que essa abordagem supera questões limitadas sobre a informação na internet – o fato de ser verdadeira ou não, se é confiável ou não. Trabalhar com os conceitos-chave abrange as dimensões sociais e culturais da tecnologia, procurando envolver-se diretamente com as experiências dos adolescentes e jovens fora da escola, “não a fim de enaltecê-las, mas de interrogá-las criticamente. [...] trata-se de desenvolver uma compreensão crítica das formas culturais e dos processos de comunicação” (BUCKINGHAM, 2008, p.04).

Gutiérrez-Martín e Tyner (2012, p. 38, *tradução nossa*) também reforçam esta perspectiva dizendo que é importante:

Considerar a internet, as redes sociais, os games, como agentes educativos –ou empresas, segundo Masterman (1985); ser conscientes de que existem grandes interesses ideológicos e econômicos em torno das TIC; analisar o papel das audiências, usuários, “prosumers”; observar os produtos midiáticos como construções e representações da realidade etc.

Vamos fazer exercícios práticos de avaliação de conteúdos midiáticos diversos, aplicando os conceitos-chave:

Figura 11: Duas matérias jornalísticas sobre política com ênfases diferentes da Folha de São Paulo



Fonte: VioMundo (<http://www.viomundo.com.br/?s=manchetes>)

A Folha de São Paulo divulgou em novembro de 2015 essas duas matérias jornalísticas na mesma página de política. A análise, feita pelo site VioMundo, indica várias pistas na linguagem dos títulos que revelam o posicionamento do veículo e as intenções políticas. Em um dos títulos, "Lula recebeu quase R\$ 4 milhões da Odebrecht, diz PF". O nome Lula é colocado no início da frase, como sujeito ativo. A empresa que teria beneficiado o ex-presidente Lula tem nome citado, Odebrecht. A informação é creditada com "diz PF (Polícia Federal)". Ao lado disso, é colocada uma fotografia de Lula em outro contexto, insinuando estar agressivo, o que reforça o conteúdo do título. Já na reportagem sobre Fernando Henrique Cardoso, na mesma página, logo abaixo, ganha menos espaço e se apresenta de forma mais "leve". Apesar do ex-presidente Fernando Henrique Cardoso também estar na lista de investigações, percebemos a tentativa do jornal em dar um sentido mais atenuante da denúncia.

Na análise de elementos da linguagem do título, "Empreiteira doou R\$ 975 mil a Instituto FHC, aponta laudo", extraímos uma informação mais imprecisa: o nome da empresa não é mencionado, Fernando Henrique não é citado como pessoa física, mas através de seu instituto

(pessoa jurídica), portanto ele aparece como "passivo", e não como sujeito da frase. A fonte da informação, “laudo”, se apresenta como um laudo qualquer.

Somente pelos títulos, vemos pistas na linguagem, um dos conceitos-chaves de análise da *media literacy* que não se preocupa apenas com a forma de escrever, se o texto está de acordo com a norma culta, se está claro ou coeso. A análise da linguagem busca mostrar que os posicionamentos ideológicos e intenções ao informar estão presentes na própria forma de organizar a informação e de escolher os elementos linguísticos que vão representar este ponto de vista.

Para entender melhor o motivo de diferentes posições jornalísticas recorre-se à análise da instituição de mídia – linha editorial, proprietários, empresas vinculadas ao grupo Folha de São Paulo e anunciantes. Pode-se investigar a audiência – para que público o jornal é dirigido, qual o perfil de leitor potencial, que influencia na moldagem do conteúdo. Finalmente, podemos entender as representações de mundo feitas pela Folha de São Paulo, a que interesses atendem, e como as informações são moldadas, editadas, a partir disso.

Vejamos agora outro exemplo partindo também da análise da linguagem de manchetes:

Figura 12: Diferentes manchetes de “O Globo”



Fonte: Capas do jornal O Globo (2016) – à esq. – 14 de março de 2016 e à direita 19 de março de 2016

Na análise da linguagem usada para construir distintas manchetes, O Globo, de forma “gritante”, revela seu claro posicionamento através da comparação das manchetes, e como atua como protagonista neste processo.

A capa do jornal O Globo, à esquerda, mostra os protestos do dia 13 de março de 2015, com o título “Brasil vai às ruas contra Lula e Dilma e a favor de Moro”. Sobre o dia 18 de março do mesmo ano, a manchete diz que “Aliados de Lula e Dilma fazem manifestações em todos os estados”.

A primeira manchete traz a palavra “Brasil”, que fortemente remete a uma totalidade e abrangência maior, ou seja – foram os brasileiros que foram às ruas, de forma homogênea. Na segunda manchete, a palavra “aliados” seguida de “Dilma e Lula” fragmenta o protesto para mostrar que a população presente é claramente partidária. Na primeira manchete, a impressão é que o público é somente brasileiro, e não partidário. A menção ao juiz federal Sérgio Moro, também, indica a posição do jornal favorável a ele.

Até a fotografia escolhida, claramente, mostra, na primeira situação, um quadro mais preenchido com manifestantes. Na segunda imagem escolhida, vemos mais elementos que preenchem o quadro, como folhagens de árvores que “tapam” parcialmente a fotografia dos manifestantes, o que dá impressão que a primeira foto teve mais participantes do que a segunda.

Análises da audiência e instituição de mídia podem nos ajudar a entender melhor os motivos que levaram O Globo a construções tão opostas.

Os conceitos-chave podem ser usados também para uma diversidade de conteúdos. Vamos nos ater agora a vídeos divulgados em canais do Youtube.

Figura 13: Imagens do canal “Felipe Neto” no YouTube

The image shows a YouTube video player interface. The main video is titled "Não Faz Sentido! - Políticos" by Felipe Neto. The video content shows a man with dark hair and sunglasses, wearing a green shirt, looking directly at the camera. Behind him are several circular and rectangular signs with text and graphics. One sign says "CUIDADO homem na cozinha" with a warning symbol. Another sign says "e no fim, tudo acaba em 'fritar'" with a frying pan icon. There are also signs with question marks and other symbols. The video player controls at the bottom show a progress bar at 1:01 / 9:30. To the right of the video player is a list of recommended videos, all by Felipe Neto, with titles like "HOMOFOBIA - NÃO FAZ SENTIDO!", "CELEBRIDADES ESTÚPIDAS - Não Faz Sentido", "Não Faz Sentido! - Justin Bieber", "Não Faz Sentido! - Gente que escreve errado", and "Não Faz Sentido! - Putaria pra aparecer". Each recommended video includes a thumbnail, the title, the creator's name, and the number of views.



Fonte: Canal do Youtube de Felipe Neto - <https://www.youtube.com/channel/UCV306eHqgo0LvBf3Mh36AHg>

No YouTube, se destacam e ganham repercussão os novos formadores de opinião, os chamados blogueiros, *youtubers*, que possuem seus canais populares com vídeos no YouTube, que chegam atingir milhões de visualizações. Somente no canal do blogueiro Felipe Neto, são mais de 9 milhões de inscritos. Ao fazer uma rápida análise do perfil dos usuários que assistem e comentam os vídeos, vê-se uma boa parcela de adolescentes e jovens.

Felipe Neto começou seu canal fazendo vídeos que teciam críticas a assuntos diversos, tais como política, cultura pop, modismos. Com um cenário próprio e “códigos visuais” que remetem preferências de seu público-alvo, Felipe hoje diversificou seu canal e adaptou os conteúdos para seus público alvo, focado mais no humor.

É interessante ver na própria trajetória de Felipe Neto, em busca do chamado capital social (RECUERO, 2009), o quanto ele foi modificando e adaptando a linguagem, os conteúdos etc. em função da audiência. Neste caso, podemos ver o conceito-chave da audiência fortemente aqui, que explica a existência e sucesso do canal. Ao assistir vídeos do canal de Felipe Neto, há indícios na linguagem que indicam sua posição em busca de audiência, de acordo com o perfil e as características de público mais presente no canal. Isso explica como toda a produção do canal é feita – os conteúdos selecionados, as edições, e o tipo de informação passada. Vemos as palavras e gestos usados pelo blogueiro, e o quanto esses gestos pertencem àquele grupo que dá audiência aos vídeos. O cabelo pintado de azul, as piadas e gírias utilizadas pelo blogueiro, além

dos conteúdos selecionados em seus vídeos – jogos de vídeo game, análise da cultura pop, como videoclipes musicais, conteúdos de redes sociais, vídeos sobre acontecimentos que envolvem personalidades famosas são elementos que revelam o quanto o canal é moldado conforme os interesses do seu público alvo, e também de possíveis anunciantes e patrocinadores por trás, já que nem sempre a publicidade que patrocina aquele conteúdo é revelada.

Foi o caso em que o Ministério a Educação (MEC), que pagou uma quantia de R\$ 65 mil para o canal de YouTube “Você Sabia”? fazer defesa e passar ideias positivas sobre a polêmica reforma do ensino médio. Os *youtubers* Lukas Marques e Daniel Molo, donos do canal, apresentaram o conteúdo sem revelar que seus posicionamentos ali defendidos estavam sendo patrocinados pelo governo⁶⁰.

Figura 14: Conteúdo “remix” com caráter de sátira da Revista Veja



Fonte: Blog do Magno Dantas (<http://blogdomagnodantas.blogspot.com.br/2014/10/despero-de-veja-vira-piada-na-internet.html>)

O conteúdo disseminado em redes sociais caracterizado por deboche, ironia e sátira também tem sido cada vez mais frequente. A capa da Figura 13, divulgada em 2014, é resultado das habilidades dos chamados “remixers”, que dominam práticas de recombinação de informações por meio de montagens de textos e imagens. Novos conteúdos gerados como estes são feitos a partir de conteúdo já existente. Este conteúdo remixado foi encontrado em diversos

⁶⁰ Informações extraídas de <http://adrenaline.uol.com.br/2017/02/17/48381/governo-paga-r-65-mil-para-canal-no-youtube-fazer-elogios-ao-novo-ensino-medio/>

ambientes *online*: blogs, postagens do Facebook, buscas no Google etc. Por causa de sua fragmentação, é difícil localizar sua autoria. Apesar de ser voltado para o entretenimento, é visível o posicionamento crítico do autor desta montagem: pelo fato da revista *Veja* explorar tantas matérias jornalísticas que trazem aspectos negativos ao Partido dos Trabalhadores (PT) e à ex-presidente Dilma, foi feita a sátira que coloca o envolvimento de integrantes do PT, no caso o “tataravô de Lula” com o acidente do Titanic, popularizado pela indústria cinematográfica. Os conteúdos gerados por usuários de redes sociais misturam informações dos meios de comunicação tradicionais com novas possibilidades de produção de conteúdo, o que demonstra inúmeras formas de manifestar uma opinião. Por meio da linguagem e pensando em uma determinada audiência, todo conteúdo midiático, portanto, faz uma representação de mundo conforme os interesses ideológicos de seu autor/instituição/comunidade em que está inserido.

Figura 15: Meme com artistas que participaram do protesto favorável ao impeachment



Fonte: Google Imagens (www.google.com.br/imagens)

Todo *meme* traz informações fora de contexto, que se unem para gerar uma nova informação. Por meio de princípios remix, o meme em questão utiliza-se de uma fotografia com artistas famosos, tais como Suzana Vieira, Márcio Garcia, Marcelo Serrado, todos reunidos em uma espécie de van, vestindo camisetas amarelas. Fazendo uma pesquisa da fonte original da imagem, trata-se de uma fotografia divulgada em vários meios de comunicação de renome, tais como UOL, jornal Extra, G1, na data de 13 de março de 2016, quando houve passeata pró-impeachment da ex-presidente Dilma Rousseff, no Rio de Janeiro. Ampliando as buscas, obtém-se a informação de que a fotografia foi retirada do Instagram da atriz Suzana Vieira.

Aqui vemos habilidades mais comuns à competência informacional se entrelaçando com a análise crítica da *media literacy* – pois, para entender o conteúdo do *meme* é preciso buscar a originalidade das informações. Afinal, é preciso ter certeza qual o contexto da foto para então compreender a crítica do autor do meme, que escolhe uma fotografia com todos sorrindo e

fazendo gestos convencionais com a mão e braço (braço para cima com as mãos fechadas), verdadeiros símbolos de “luta”. Com estes elementos presentes na foto, o autor do *meme* então formula uma frase – “Oba! Acabamos com o Ministério da Cultura”, que envolve outro contexto, que mais uma vez exige habilidades de busca de informação para saber a situação do Ministério da Cultura. Diante a busca em canais de notícias, chegamos à informação sobre o corte de funcionários feito no Ministério após Michel Temer assumir a presidência, com a queda de Dilma. Assim, entendemos a crítica feita pelo autor do *meme*, assim como a validamos. Observamos a harmonia entre a frase e a fotografia, e a associação feita entre uma imagem e a opinião do autor do *meme*, que critica o corte do Ministério da Cultura e ao mesmo tempo usa a fotografia de artistas ligados ao setor, mas que estavam posando para a imagem em outro contexto. De certa forma, a imagem que o autor do *meme* quer passar é que tais artistas, ao terem apoiado a saída da ex-presidente Dilma, teriam apoiado o corte de funcionários do Ministério da Cultura.

Podemos ver como a linguagem, a montagem e a combinação de textos neste *meme* faz uma representação que nos leva a concordar ou discordar com o autor, que nos pretende convencer de que tais artistas apoiaram e estariam “contentes” com o corte de orçamento feito sobre a pasta de Cultura. Isso também nos leva a refletir o público-alvo que o autor visou atingir, e também o seu interesse por trás disso.

Figura 16: foto com casal e babá que ganhou alta repercussão nas redes sociais



Fonte: Google Imagens (www.google.com.br/imagens)

Esta fotografia, que ganhou muita repercussão nas redes sociais após a passeata ocorrida em todo o Brasil por motivos políticos, no dia 13 de março de 2016, no Rio de Janeiro, também é cabível de análise crítica. A imagem levou a muita polêmica e à disparidade de leituras possíveis, e não é à toa: ela é carregada de códigos e convenções merecedoras de análise. A notícia publicada em torno da fotografia dá conta que na imagem está o vice-presidente de finanças do Flamengo, Claudio Pracownik, sua esposa, Carolina Maia e a babá, Maria Angélica Lima.

Recorrendo a conceitos do semiólogo francês Roland Barthes (1990), ao realizar a análise visual da linguagem, podemos dizer que há pelo menos duas mensagens distintas, porém inseparáveis para o leitor comum. Ao identificá-las, compreendemos melhor por qual motivo levamos a pensar e a emitir uma determinada opinião sobre a foto.

A primeira mensagem, que é a cena literal, ou mensagem conotada, conforme nos indica Barthes (1990), se refere aos elementos estamos vendo. Na foto em questão, vemos um plano aberto, porém focado em mostrar o casal e a babá. O homem e a mulher são brancos, usam camisetas iguais com cores verde e amarela. O homem usa tênis com logotipo que parece ser da Nike e a mulher, da Adidas. O casal leva um cachorro que aparenta ser da raça Spitz alemão. Eles olham para trás, para as duas crianças também vestidas de verde e amarelo no carrinho que é lavado pela babá, negra vestida de branco.

A segunda cena, em que Barthes (1990) chama de “cena cultural”, com mensagem conotada, tem forte associação ao simbolismo que enxergamos em qualquer foto. De acordo com Siqueira (2016), “aí reside o enigma da fotografia: ela não é de todo verdadeira, mas também não é mentirosa” (SIQUEIRA, 2016, não paginado).

A imagem, portanto, instiga a nossa capacidade de “semiotizar”, segundo Siqueira (2016) fazemos isso ao comparar os signos apresentados com as associações que fazemos a cada signo, “usando nossos repertórios e mapas mentais de associação, que variam conforme a idade, a classe social, o gênero, o repertório cultural e, claro, a capacidade de ler o texto e ler o mundo, como já disse Paulo Freire”. (SIQUEIRA, não paginado).

Assim, as figuras do casal e a babá com o seu carrinho podem ser associadas ao confronto político atual, à luta de classes. Os signos de “classe social” são paradigmáticos na imagem: tênis de marca, óculos escuros, um cachorrinho que custa, em média, 3 mil reais, as camisetas verde e amarela. A babá, além do uniforme, que para Siqueira (2016, não paginado) representa “um signo de opressão ao exercício da nossa identidade desde a época da escola”, expressa um olhar tenso no rosto. Esse processo se dá pela pose em cena, ou seja, um gesto espontâneo que assume o status de um gesto convencional. Assim, a expressão da babá pode ser interpretada como tensão social. Para Siqueira (2016, não paginado), “temos uma narrativa construída pela

fotografia que pode ser interpretada como perpetuação da disparidade entre as classes sociais, com a elite se mantendo à frente e ignorando as condições do trabalhador”.

A foto, ao ser divulgada em redes sociais, é preenchida com comentários diversos, de pessoas que se manifestam de acordo com o repertório que tem à disposição e o sentido que pretende enfatizar.

Se a foto estivesse estampada em um grande jornal, o texto que a acompanha vai enfatizar a interpretação que melhor se ajusta à “instituição de mídia” que veicula a imagem – ou seja, vai se adequar à linha editorial de tal veículo. Nas redes sociais, vemos uma mobilização em torno do repertório do público, que varia conforme a classe, nível de instrução, gênero, etc. – ou seja, aqui temos a análise da audiência, que também colabora para disseminar seus sentidos à fotografia pelas redes sociais. Assim, para Siqueira (2016, não paginado) vão haver vários tipos de opiniões. Há quem enxergue apenas a cena denotada e não tenha capacidade de fazer associações na cena conotada. “Quem não teve a oportunidade de aprender o que é luta de classes, democracia, cidadania e direitos sociais e políticos, não tem como enxergar a simbologia da foto”. Portanto, há quem naturalize as representações feitas pela mídia e não consiga identificar conflitos históricos e sociais nessas mensagens. Assim, “o público interpreta a mensagem com os recursos que tem, e que vão da mobilização de clichês rasos e explicações ideológicas a análises críticas e ponderadas” (SIQUEIRA, 2016, não paginado).

Figura 17: Publicidade de cerveja



Fonte: Blog Quase Publicitários (<https://quasepublicitarios.wordpress.com/2010/06/23/anuncios-da-skol/>)

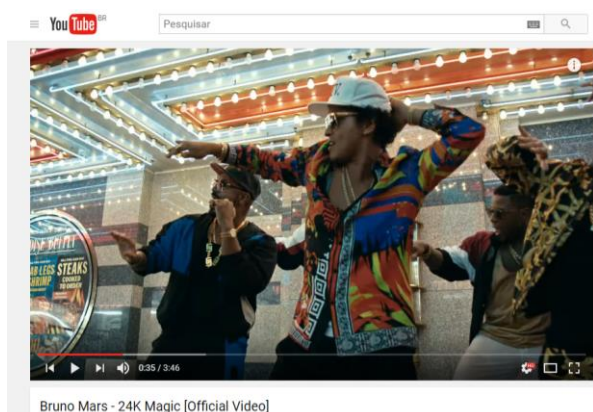
No aspecto da linguagem, podemos analisar o plano verbal e o não verbal da propaganda da Skol. A linguagem nos dá pistas de valores embutidos na mensagem: no plano verbal, a publicidade é dividida em dois quadros; o primeiro mostra um provador de roupas como ele realmente é; do lado direito temos a mudança no provador, destacando o corpo da mulher, de biquíni, e tapando seu rosto apenas. O plano fotográfico utilizado destacou todo o corpo da mulher, do joelho para cima, para reforçar a mensagem da campanha: o corpo da mulher é o que se quer ver, ainda mais trocando de roupa.

No plano verbal, temos a frase, “se o cara que inventou o provador bebesse Skol, ele não seria assim”, do lado esquerdo. A utilização da gíria “cara” nos mostra que a escolha da palavra atende o perfil do público masculino jovem, assim como o destaque para o corpo da mulher. As cores da propaganda também remetem à mesma cor da bebida, no caso, a cerveja, o que reforça a marca e a sua representatividade.

No aspecto da representação e da prática institucional, podemos analisar a empresa que promove a peça publicitária; no caso, trata-se da Skol, uma das maiores empresas do segmento de cerveja no Brasil e no mundo. Para vender a bebida, a Skol associou em sua propaganda valores e interesses, postos por meio da linguagem para cativar o público-alvo. Logo, entendemos que o interesse é atingir o público masculino, jovem, e para isso o corpo da mulher, escultural, bem delineado, bronzeado, foi utilizado como apelo para chamar a atenção. A propaganda nos passa a ideia de que quem gosta de Skol também prefere aquele tipo de mulher, tido como padrão de beleza pela Skol.

De certa forma, a representação da mulher na propaganda feita pela Skol reforça a imagem da “mulher objeto” em sociedade, após a análise de elementos da linguagem que levaram a isso.

Figura 18 – Vídeoclipe do cantor Bruno Mars



Fonte: Canal no YouTube de Bruno Mars
(https://www.youtube.com/watch?v=UqyT8IEBkvY&index=2&list=FLGhDyDjZ-tFIO4otqjQA_bw)

Quanta informação e representação de mundo não pode também ter um videoclipe musical? A música que “24k Magic” que conquistou audiências no mundo todo, tendo ficado, várias vezes, no topo do ranking de “paradas musicais” entre os anos de 2016 e 2017, é de autoria do cantor, compositor, produtor musical e multi-instrumentista Bruno Mars, nascido nos Estados Unidos.

De acordo com a análise de linguagem do videoclipe, podemos reparar em vários gestos convencionais, que assim como na fotografia, nos remetem a fazer associações e conotações, que reforçam a mensagem do videoclipe, de ostentação, uma vida “fácil”, repleta de diversão, dinheiro, álcool e mulheres.

Para não ficar só preso ao que diz a letra da música, identificamos apelos na linguagem do vídeo que justificam uma mensagem de poder, e de estilo de vida que valoriza o sucesso, popularidade, dinheiro, fama etc. O tratamento dado à mulher no vídeo é bem claro também, devido à valorização de certas partes do corpo, como o bumbum.

Em várias cenas analisadas, vemos que o cantor é filmado de baixo para cima, ângulo muito utilizado no audiovisual para garantir mais poder ao objeto/pessoa que está sendo filmado. O zoom em objetos como dinheiro, vestimentas, bebida, joias, carros de luxo, acessórios de luxo, e bumbum das mulheres reforça a mensagem de ostentação, “curtição”, fama e luxo. Assim, a representação de mundo feita pelo videoclipe, com ajuda de recursos da linguagem, levam para o público-alvo certos valores de mundo.

Por meio desses exemplos, fica claro que os conceitos-chave nada mais são do que estratégias que nos permitem “olhar a mensagem por dentro”, desmontá-la, identificar suas partes, verificar como cada parte se combina para compor o todo. Assim, fica mais fácil explicar como cada mensagem e texto desse funciona de acordo com determinada. Sem necessariamente se deter em teorias da comunicação, é possível, por meios desses conceitos, ensinar a teorizar sobre uma mensagem, seja ela uma reportagem, uma capa de uma revista, um anúncio, um vídeo clipe ou um meme etc. Durante esse exercício de análise semiótica, nos afastamos emocionalmente do texto para, assim, compreender melhor os signos e seus aspectos presentes nestes textos, e como eles interferem em nossa visão de mundo.

Assim, ao analisarmos características da linguagem, da instituição de mídia, do contexto de produção, como cada conteúdo representou e defendeu o que pretendia, podemos concluir que temos acesso a distintas informações e somos colocados em contato com diferentes enfoques jornalísticos e não-jornalísticos, às vezes sobre um mesmo assunto, o que nos leva a formar

representações e visões de mundo díspares conforme a fonte de informação escolhida ou o conteúdo que teve contato.

Reforçamos que a linguagem, as rotinas de produção, o posicionamento ideológico dos editores/produtores e grupos resultam em valores associados à informação veiculada, que se manifesta como representação e não como cópia da realidade.

Após exposição de conceitos e discussões referentes às duas áreas, *information* e *media literacy*, no próximo capítulo vamos apresentar pesquisas e perspectivas de entrelaçamento das duas áreas.

5 - UNINDO NOÇÕES DE MEDIA E INFORMATION LITERACY/ MULTILITERACIAS

Antes de citar pesquisas e autores que discorrem, especificamente, sobre a articulação destes dois campos de pesquisa, vale tecer comentários sobre a visão de alguns autores da área de *information literacy* quando abordam conteúdos sobre mídia.

Carol C. Kuhlthau é uma das importantes pesquisadoras advinda da Ciência da Informação que chamou a atenção para a relação da competência informacional com a mídia. Em uma de suas mais importantes obras, “Como usar a biblioteca na escola – um programa de atividades para o ensino fundamental” (2004), ela propõe um programa de atividades que tem a intenção de integrar a competência informacional ao currículo escolar. Na obra, ela detalha uma metodologia para ensinar a usar os recursos informacionais, muitos deles disponíveis na biblioteca escolar, e assim preparar as crianças para a prática de pesquisa escolar. A sugestão é que as atividades ocorram no espaço da biblioteca ou em sala de aula.

Logo de início, a autora enfatiza que o programa proposto estimula a compreensão e a interpretação de variadas fontes de informação. Ela considera, por exemplo, que uma das principais fontes de informação de uma criança é a televisão, ao considerar que a TV cumpre um papel misto de informação e diversão. Na visão da autora, podemos ver uma postura equilibrada, que não descarta a televisão como meio digno de estudo, só por fazer referência ao lazer. Ela enfatiza que na televisão há informação revestida de entretenimento, que está intrinsecamente ligada à formação. “Em nossa cultura apreendemos utilizando vários meios” (KUHLLTHAU, 2004, p. 67)

A televisão, por exemplo, é uma fonte de informação poderosa em nosso meio, além de ser uma realidade imediata da maioria das crianças e jovens, o que justifica sua inclusão no programa da biblioteca. A televisão desempenha um papel decisivo no universo de conhecimentos dos alunos ao introduzir informações sobre outras realidades. Por meio dessas informações, eles podem ampliar sua base de conhecimentos e formar a noção da amplitude do mundo em que vivem (KUHLLTHAU, 2004, p 130).

Ao analisar as atividades de Kuhlthau (2004), vemos que ela sugere não somente atividades que visam desenvolver habilidades de leitor de livros impressos, mas de espectador e ouvinte, e assim fornecendo subsídios para auxiliar a entender, avaliar e selecionar recursos de informação e entretenimento. Isso porque, em cada fonte de informação, para ela, nos envolve em experiências diferentes. Ao assistir um programa de TV, temos uma determinada experiência, que é diferente de escutar uma história sendo lida. Por isso, a autora pede para que se exercite a

leitura em vários suportes, meios de comunicação e fontes de informação, pois cada um deles evoca imagens diferentes, exige diferentes ritmos e operações mentais.

Através dessas e de outras atividades, as crianças e jovens compreendem melhor a diferença entre ser leitor e telespectador. Tornam-se mais atentos aos diferentes tipos de programas de televisão, são incentivados a discutir o que viram e a complementar os programas de televisão aos quais assistem, utilizando materiais da biblioteca. (KUHLTHAU, 2004, p 23).

A autora propõe a discussão que ofereça oportunidades às crianças para falar os significados que viram na TV. Kuhlthau (2004) sugere analisar a linguagem característica do meio, interpretar criticamente as mensagens, identificar o papel dos elementos não linguísticos, tais como as cenas e trilha sonora, e assim tomar consciência dos pressupostos que influenciam seus julgamentos. Por mais que se proponha fazer esta leitura crítica, não é objetivo detalhar como fazer a análise destes elementos.

Há atividades também que envolvem notícias de jornais, materiais com revistas, e também utilizando computadores e internet.

Entre outros autores da área, Campello e Caldeira (2005) organizaram um livro em que vários autores discorrem sobre fontes de informação como jornais, televisão, internet etc., O livro é dividido em capítulos e se preocupa mais com a caracterização das fontes midiáticas tais como jornais, revistas, televisão, internet, sem fornecer atividades ou sugestões de análise crítica.

Behen (2006), em seu livro “Using Pop Culture to Teach Information Literacy: Methods to Engage a New Generation”, se baseia nas necessidades de informação e nas preferências de estilo de aprendizagem de alunos do ensino médio para fazer referência de como usar produtos da cultura pop (programas de TV e modismos da tecnologia atual) para aulas de competência informacional.

A pesquisadora da área chama a atenção para a característica da geração mais jovem e sua relação íntima com a tecnologia, e a relação conflituosa com gerações mais velhas e ambientes como a escola. Behen (2006) considera que a escola, assim como a biblioteca escolar precisa fazer um processo de ensino-aprendizagem em parceria com essa nova geração, considerando o comportamento dos adolescentes e o que os motiva a aprender. Para haver aprendizagem significativa, a autora considera levar para dentro da escola a cultura pop, como forma de se conectar com esta geração. A cultura pop, para ela, não deve ser desprezada, pois é através dela que é possível iniciar um trabalho mais interessante para os jovens, e também porque a cultura nos dá uma imagem instantânea ou uma definição de uma época específica em nossa história.

Alerta ainda que a nova geração foi apresentada no mundo de informação e bits ainda quando eram bebês. Os jovens veem este mundo como algo natural, confiável, confortável, e aí reside alguns problemas, para Behen (2006), pois os alunos pensam que são conhecedores da informação porque dominam as tecnologias de forma muito rápida e cedo. Eles sabem como encontrar algo sobre qualquer coisa, mas este algo nem sempre é algo confiável, credível, apropriado, para propósito acadêmico ou outros propósitos.

Embora enfatize essa visão, e forneça um caminho atrativo para trabalhar com a competência informacional, analisamos que é preciso tomar certo cuidado com a abordagem dela, pois em poucos ou quase nenhum momento do livro a autora trabalha de forma crítica com os meios de comunicação, e sim como ferramentas para ensinar algo, mais como recurso de entretenimento. Logo no início do livro, Behen (2006) se refere a “brinquedos de comunicação”, ao dizer que atualmente o bibliotecário escolar tem vários métodos e recursos a dispor para fazer pesquisa. Ela propõe que o bibliotecário recorra às mídias mais como ferramenta educacional para a alfabetização informacional, e usa os meios de comunicação e aspectos da cultura pop, tais como filmes populares entre adolescentes, mais para atrair a atenção dos alunos nas atividades propostas, e não para fazer a análise críticas dos mesmos.

A autora até cita, em algum momento, em uma das atividades propostas para a biblioteca, a importância de saber as diferenças entre um artigo escrito em um jornal noticioso e outro em uma revista científica, acadêmica. Mas, no geral, o plano de atividades foca a linguagem de games e insere temas da cultura pop durante as atividades, com divisão de equipes entre alunos e desafios sobre competência informacional, com direito a prêmios para as melhores respostas. Utiliza métodos de “gratificação instantânea”, que despertam curiosidade e interesse.

A proposta de inserir a cultura pop, a tecnologia e a cultura da mídia no livro escrito por Behen não é ruim, pois é uma forma de atrair e chamar a atenção dos alunos para temas de competência informacional de forma mais envolvente e cativa, sem dúvida. Mas é preciso tomar certo cuidado quando, ao inserir a temática da cultura da mídia e da tecnologia não acabar caindo numa visão reducionista destas somente como ferramenta educativa. A *media literacy* nos ensina que é preciso formar habilidades críticas sobre a própria tecnologia, a cultura da mídia, a cultura pop, não com objetivo de negá-las ou fazer uma crítica que distancia o aluno, mas com o intuito de fazer refletir sobre seus gostos e consumo das informações por meio dos meios de comunicação. É preciso ter cuidado ainda com atividades propostas no livro de Behen (2006) para que não se exalte ainda mais a cultura midiática, por isso é necessário desenvolver habilidades de leitura crítica desses conteúdos, e não somente utilizá-los para tornar a aprendizagem mais divertida.

Buckingham (2008), ao fazer uma crítica sobre estas abordagens que mais são “estratégias de edutretenimento” – abordagem a qual se toma elementos do entretenimento para tornar o currículo tradicional supostamente mais interessante, sobretudo para crianças “descontentes – fato que é preciso tomar cuidado para não enaltecer o envolvimento das crianças com os jogos de computador e outros produtos da cultura midiática., cultura “pop”. Para ele, a postura de enaltecimento é acrítica e inteiramente positiva em relação à cultura pop e levam ao uso acrítico e irrefletido da tecnologia. Vê-se a tecnologia apenas como um auxílio didático instrumental. Assim, são deixadas de lado questões cruciais sobre como as tecnologias interferem e representam o mundo, como elas formam significados e como são produzidas.

Por exemplo, ao “vangloriar” os benefícios dos jogos para a aprendizagem, ignoram-se as dimensões comerciais, assim como se evitam perguntas tidas como “desconfortáveis” a respeito de seus valores e ideologias.

Também incorrem em uma valorização um tanto vaga da “aprendizagem informal”, em que a aprendizagem formal é vista como algo intrinsecamente ruim. Esse argumento pouco considera a realidade das escolas e das salas de aula — e os muitos problemas que o uso de jogos na aprendizagem envolve (BUCKINGHAM, 2008, p. 03)

Behen (2006) e Kuhlthau (2004) são exemplos de autores da área de competência informacional que abordam a cultura da mídia e os meios de comunicação. Faz-se necessário ressaltar que, por mais que a competência informacional esteja entrelaçada com a questão das mídias, conforme defendem tais autores, é muito difícil localizar estudos deste tema pela área, conforme já colocamos anteriormente.

Mc Garry (1991) faz uma advertência a esta escassez e coloca que sempre lhe pareceu estranho o fato de os bibliotecários demonstrarem tão pouco interesse sobre como ocorrem os processos de decodificação, interpretação e negociação de mensagens com os textos – e aí incluímos também os textos da mídia. O autor chama a atenção para mostrar o quanto o discurso tem poder - que um simples pedido de desculpas pode estar carregado de sentimento. Sendo a comunicação uma necessidade humana básica, nossos discursos são carregados de intenções, expressam sentimentos. Portanto, discursamos para persuadir, informar, questionar. Fazemos isso para nos sentirmos, muitas vezes, sujeitos pertencentes a um grupo. Falamos, muitas vezes, para obter conforto, auto afirmar uma ideia. Os artifícios da fala – como, por exemplo, o tom de voz – tem sido utilizado por líderes políticos para convencer a população sobre algo.

Além da comunicação oral, Mc Garry (1991) enfatiza que os humanos têm criado signos e símbolos que são veículos essenciais para a formação e transporte de significado, e que também fazemos, constantemente, associações convencionais a certos símbolos/signos.

Um ponto importante a ser observado, segundo o autor, é que a comunicação não é uma reunião casual de gestos, posturas, etc. “Tanto a comunicação verbal como a não verbal são governadas por regras e convenções que são compartilhadas entre membros de nossa cultura” (MC GARRY, 1991, p. 07). Comunicação, em qualquer forma, é um comportamento governado por regras.

Se o bibliotecário, os pesquisadores da Ciência da Informação e competência informacional lidam com a informação, porque o desinteresse em estudar mais como acontece o processo de informação em si? O que está por trás, quais são as regras, convenções, usos associados, atores (emissor e receptor), e as relações de poder envolvidas neste processo? Portanto, em um contexto em que linguagens, tecnologias e mídias convergem, as competências necessárias para lidar com a informação nesse cenário de mudanças também convergem. Assim, surge a necessidade de integração entre competência midiática e competência informacional. Mas não é simples unir duas áreas que, apesar de semelhantes, se constituem como campos de estudos específicos.

No Brasil, entre autores que estudam esta intersecção podemos citar Borges (2014) e Dudziak (2010). Borges (2014) fez trabalhos relacionados ao que ela chama de competências infocomunicacionais, contribuindo com conceitos que constituem a base teórica dessas competências. Em um de seus trabalhos, publicado nos anais do Encontro Nacional de Pesquisa em Ciência da Informação (Enancib) no ano de 2014, ela divulgou o resultado do estudo em que investigou como as organizações da sociedade civil, que buscam cada vez mais participar do ciberespaço, usam/empregam competências de natureza infocomunicacional. O trabalho de pesquisa também está vinculado ao Grupo de Estudos em Políticas de Informação, Comunicação e Conhecimento (Gepicc), do Instituto de Ciência da Informação (ICI) da Universidade Federal da Bahia (UFBA)⁶¹, no qual Jussara Borges faz parte. Nas pesquisas desenvolvidas pelo Gepicc tem-se considerado também a competência em comunicação, conforme alega a pesquisadora.

Para Borges (2014), a união entre as duas noções se justifica diante demandas mais exigentes ao indivíduo - tais como selecionar a informação, ao produzir informação, saber adequar a linguagem e o meio a uma audiência, saber das regras de convivência do ciberespaço e ainda se atentar para os aspectos éticos e legais do uso da informação e da comunicação na

⁶¹ <http://www.gepicc.ufba.br>

internet. Assim como outros atores, Borges (2014) concorda que no ambiente digital essas áreas se aproximam mais ainda. As competências “infocomunicacionais” são parte de um processo social atual.

Para a autora, as competências infocomunicacionais estão envolvidas e em meio a elas perpassam as competências operacionais:

Figura 19: representação da relação entre as competências



Fonte: Borges (2014)

No quadro a seguir, a autora, em conjunto com outros autores, sistematiza e conceitua essas competências comunicacionais, informacionais e operacionais, e como elas se relacionam, especialmente no ambiente digital:

Quadro 6 - Competências infocomunicacionais em ambientes digitais – continuação

Competências	Componentes O usuário sabe ou é capaz de...	Indicadores O usuário...
Operacionais	Operar computadores e artefatos eletrônicos	<ul style="list-style-type: none"> - Reconhece a representação do sistema comunicada pela interface (ícones, pastas, programas etc.) - Compreende a função de cada ferramenta e seus componentes - Personaliza as funções de uma ferramenta de acordo com suas necessidades

	Operar um navegador na internet	<ul style="list-style-type: none"> - Abre sítios eletrônicos com a entrada de uma nova URL - - Usa os botões do <i>browser</i> adequadamente para retroceder, avançar, abrir novos separadores, abrir novas páginas etc. - Abre, salva e imprime arquivos em vários formatos
	Operar motores de busca de informação	<ul style="list-style-type: none"> - Insere termos de busca no campo adequado - Executa uma operação de busca - Abre os resultados a partir de uma lista
	Operar mecanismos de comunicação	<ul style="list-style-type: none"> - Reconhece mecanismos de comunicação disponíveis através da internet - Cria um perfil de utilizador - Recebe, abre e envia arquivos anexados
	Operar recursos para produção de conteúdo	<ul style="list-style-type: none"> - Preenche campos adequadamente - Submete informações
informacionais	Perceber uma necessidade de informação	<ul style="list-style-type: none"> - Percebe que seu problema é passível de ser solucionado com informação; - Conhece as principais fontes de informação de acordo com suas necessidades (banco de dados, sítios eletrônicos especializados, motores de busca etc.)
	Acessar informações	<ul style="list-style-type: none"> - Escolhe um sistema de busca adequado ao tipo de informação necessária - Traduz a necessidade de informação para uma terminologia de busca - Compreende os diferentes formatos de informação

Quadro 6 - Competências infocomunicacionais em ambientes digitais - continuação

	Avaliar a informação	<ul style="list-style-type: none"> - Compreende e interpreta as informações recuperadas - Avalia as informações quanto a aspectos como pertinência, confiabilidade, correção e veracidade - Verifica as fontes quanto à fidedignidade - Diferencia informação factual de opinião - Seleciona informação pertinente
	Inter-relacionar peças de informação	<ul style="list-style-type: none"> - Compara informações entre si e com o conhecimento prévio - Mantém um senso de orientação entre as várias fontes - Resume a informação - Organiza a informação de forma a recuperá-la para um uso atual e futuro
	Criar conteúdo	<ul style="list-style-type: none"> - Demonstra capacidade de seleção e reaproveitamento do conteúdo, considerando aspectos éticos e legais - Cria e disponibiliza produtos informacionais (vídeos, áudios, imagens, textos etc.) em ambientes digitais
Comunicacionais	Estabelecer comunicação	<ul style="list-style-type: none"> - Compreende e responde as mensagens recebidas - Consegue expressar suas ideias - Adequa a mensagem e o meio, considerando características do receptor - Propicia que o receptor tenha oportunidade de resposta
	Criar laços sociais	<ul style="list-style-type: none"> - Participa em redes e comunidades virtuais de acordo com seus interesses - Compartilha informações, vivências, experiências (em redes sociais <i>on-line</i>, <i>wikis</i>, <i>blogs</i>, <i>fóruns</i> etc.)
	Construir conhecimento em colaboração	<ul style="list-style-type: none"> - Mobiliza as redes sociais para conseguir ajuda quando precisa - Consegue trabalhar em cooperação via Rede - Contribui com seu próprio conhecimento - Argumenta e defende opiniões
	Avaliar a comunicação	<ul style="list-style-type: none"> - Discrimina mensagens indesejáveis, como <i>spams</i> e vírus - Julga questões de privacidade e segurança antes de disponibilizar informações - Compreende as consequências de uma publicação <i>on-line</i> - Considera aspectos legais e éticos da comunicação - Avalia a própria comunicação

Fonte: Borges et al (2012)

Sobre a sistematização, Borges et al (2012, p. 20) consideram que

Conscientes da velocidade da inovação e da dimensão dinâmica das TIC, bem como das apropriações infocomunicacionais dos ambientes digitais por parte dos utilizadores, considera-se que a sistematização agora proposta terá de dialogar de modo permanente e dialético com os contextos de prática e, periodicamente, ser objeto de análise e proposta de reformulação, de modo a manter a sua atualidade e pertinência como instrumento de observação e análise da realidade infocomunicacional da atualidade.

Dudziak (2010) defende a convergência da competência informacional e midiática em artigo publicado no ano de 2010, no qual cita o Projeto CIMES (Competência em Informação e Mídia no Ensino Superior). Uma das justificativas de unir as competências, na visão da autora, é o potencial para tornar a aprendizagem mais significativa, com respaldo de pedagogias mais adequadas à chamada “geração Y”. Segundo Dudziak, ao unir as duas áreas também se assume um compromisso mais crítico com relação à informação, à mídia e à tecnologia. Na concepção dela, isso leva a questionar a forte presença da tecnologia digital e da mídia não só no cotidiano das pessoas, mas inclusive no contexto da cultura acadêmica. A mesma pesquisadora ainda coloca que a proposta de unificar os dois campos atende a demandas de produção de conteúdos próprios e contextualizados, por meio de recursos tecnológicos, além de incentivar a passagem da condição de consumidor para a de produtor.

No quadro a seguir, Dudziak (2010) sintetizou os principais aspectos dos dois campos:

Quadro 7: Aspectos da competência informacional e midiática na visão de Dudziak (2010)

Competência informacional	Competência midiática
Mobilização de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionadas à informação: necessidade, busca e uso, incluindo:	Resulta da convergência de conhecimentos, habilidades e atitudes mobilizados em relação ao uso e compreensão:
Processos investigativos / Pesquisa	Meios e processos de comunicação de massa
Leitura e escrita (redação)	Uso crítico e contextual dos meios de comunicação
Manipulação de dados e informações	Uso das TICs
Produção e disseminação	Produção e efeitos da mídia
Preservação e reuso	Convergência midiática

Fonte: Dudziak (2010, p. 12)

Dudziak (2010) cita a Unesco, que em 2008 colocou que uma das principais diferenças da *media literacy* se comparada com a competência informacional é que ela se centra mais no

acesso, análise, avaliação e criação de mensagens em diferentes meios, com intuito de compreender os processos de comunicação de massa, buscando entender as técnicas usadas nestes processos, como essas mensagens constroem a realidade, como os meios de comunicação impactam sobre temas sociais, políticos, econômicos etc. Por sua vez, a competência informacional está mais interessada no processo investigativo, que muda constantemente e modifica o sujeito nesta trajetória.

Dudziak (2010), após listar as diferenças entre as duas áreas, aponta uma série de outras justificativas para que haja a convergência das duas áreas (p.13):

[...] esta convergência reúne e fortalece o sujeito aprendiz; é pré-requisito para o êxito da aprendizagem centrada no aluno e em sua autonomia, que hoje atua em distintos ecossistemas informacionais; contribui para a conscientização da integridade acadêmica na utilização de informações e evita o plágio; permite que o aluno adquira hábitos de leitura e atualização constante, a partir da elaboração de estratégias adequadas às diferentes mídias e ferramentas informacionais; contribui para o desenvolvimento do pensamento crítico em relação à informação e aos meios de comunicação que a disponibilizam; integra os saberes informacionais aos tecnológicos e midiáticos, possibilitando a construção de conhecimentos e a realização do aprendizado; é crucial ao exercício pleno da liberdade de expressão e efetiva cidadania pela apropriação eficaz das ferramentas e recursos de comunicação e informação.

A autora ainda coloca que a união dessas noções é um processo complexo. “O que se defende aqui é a simultaneidade não contraditória” (p.14).

Pesquisadores da Universidade do Porto e da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Gallotti, Santos e Souza (2015), reconhecem o novo cenário infocomunicacional, sobretudo na internet, e que demanda de novas habilidades relacionadas à produção, transferência, acesso, uso e apropriação da informação. Para isso, há a necessidade de relacionar as literacias informacionais e mediáticas, conforme defendem as autoras, que fazem uma revisão conceitual dos termos, de modo a identificar pontos em comum e como as duas áreas se complementam, assim como os contornos teóricos e perspectivas práticas. Os resultados da pesquisa colocam que a literacia informacional “é uma estratégia de acesso e uso com possibilidades de gerar apropriação da informação e conhecimento no contexto dos novos paradigmas da sociedade atual, tornando-se uma habilidade necessária e basilar para a concretização da literacia mediática” (GALLOTTI; SANTOS; SOUZA, 2015, p. 345). E ainda, “correlacionar ambas as literacias se faz pertinente na medida em que as novas mídias se constituem em espaços de interação (logo, de infocomunicação) nos quais ocorrem as ações e transformações sociais” (GALLOTTI; SANTOS; SOUZA, 2015, p. 347).

A visão das autoras leva a entender que a literacia midiática depende do desenvolvimento da literacia informacional, e que aquela está dentro desta. “[...]para a aquisição da literacia mediática ou de outras literacias, faz-se necessário que o sujeito domine a literacia informacional” (GALLOTTI; SANTOS; SOUZA, 2015, p. 350).

De modo geral, as autoras consideram que as duas áreas – após revisarem teoricamente ambas - compartilham objetivos em comum em relação à produção, a busca, o acesso, a avaliação, o uso, a apropriação e a transmissão da informação, e são compatíveis. Assim, ambas desejam o uso adequado da informação, assim como das mídias, “para potenciar a interação, a comunicação e a participação do sujeito social nas ações dinâmicas do agir em sociedade que envolve o si, os próximos e os outros” (GALLOTTI; SANTOS; SOUZA, 2015, p. 353).

As pesquisadoras também colocam que a intersecção entre as literacias fomentam juntas o desenvolvimento de habilidades cognitivas e operacionais visando ao uso/acesso eficaz da informação independentemente da fonte da informação e também do dispositivo, mas consideram o ciberespaço a principal via de manifestação do fenômeno infocomunicacional, e o local onde essas habilidades mais se fundem.

Para melhor ilustrar, as autoras representaram as áreas de convergência que acreditam ser os aspectos teóricos principais em que as duas áreas mais dialogam: 1. o pleno acesso à informação, 2. a utilização dos conteúdos Web e 3. a interação social no escopo da cultura de convergência.

Figura 20: Aspectos convergentes entre a literacia informacional (LI) e a literacia mediática (LM).



Fonte: Gallotti; Santos; Souza (2015)

Mas as autoras explanam que as relações entre os dois campos não se esgotam na figura, e listam outras competências baseadas em Jenkis et al (2006) que necessitariam da fusão entre as duas áreas, tais como atividades que englobem, por exemplo, a capacidade de apropriação, que envolve a capacidade de construir significado e ‘remixar’ conteúdos de mídia; cognição distribuída, que é a capacidade de interagir de maneira significativa com pessoas e ferramentas que expandem a capacidade mental; a inteligência coletiva, que contempla a capacidade de partilhar conhecimentos com outros, tendo um objetivo comum; julgamento: a habilidade de avaliar a confiabilidade e a credibilidade de variadas fontes de informação; navegação transmídia: a tarefa que inclui o saber seguir o fluxo de notícias e informações em diferentes modalidades etc. Esses são exemplos de atividades que unem as noções de LI e LM, termos que elas adotaram.

Lin, Mokhtar e Wang (2015) escreveram um artigo discutindo como é feita a representação da competência informacional e da *media literacy* no discurso educativo de Cingapura como parte das competências do século XXI. Os autores argumentam que, apesar da *media* e *information literacy* serem amplamente reconhecidas como habilidades cruciais para a nova economia baseada no conhecimento, elas são percebidas como conceitos separados, com ênfase diferenciada, e são implementadas por meio de abordagens semelhantes por várias agências governamentais e educacionais em Cingapura.

Além de fazer revisões conceituais sobre as duas áreas de pesquisa, Lin, Mokhtar e Wang (2015) mostram como Cingapura introduziu essas alfabetizações de forma a preparar-se para o século XXI, com intuito de equipar os cidadãos com essas habilidades pertinentes, sendo um dos principais meios através da educação. Eles citam a nova agenda de reforma educacional, "Thinking Schools, Learning Nation", que foi anunciada pelo ex-primeiro-ministro Goh Chok Tong em 1997. No mesmo ano, o Ministério da Educação de Cingapura elaborou as Diretrizes sobre Alfabetização da Informação, bem como o Plano Geral para as TIC na Educação. Há também o Quadro de Competências do Século XXI, que foi introduzido em 2010, e detalhou os resultados desejados do sistema educacional para o século XXI. Entre as competências listadas estava a habilidade de um aluno ser alfabetizado tanto em *media* como em *information literacy*.

Nos últimos dois ou três anos, a *information literacy*, de acordo com os autores, foi amplamente reconhecida como necessária para ser incluída não apenas no currículo escolar, mas também na educação pública. Esta iniciativa tem sido em grande parte liderada pela National Library Board, com participação de acadêmicos da Nanyang Technological University's Wee Kim Wee School of Communication and Information.

Já a *media literacy*, no contexto educacional de Cingapura, ao contrário da competência informacional que tem estado na política de educação desde 1997, tem sido menos apoiada por organismos educacionais, como o Ministério da Educação. Não há uma diretriz única para a competência midiática, embora ela seja mencionada como uma das habilidades de alfabetização para melhorar o ensino de várias competências linguísticas no Programa de Ensino Médio de Inglês deste país. Mas, entre algumas iniciativas – como a de 1 de agosto de 2012, em que o Media Development Authority (MDA) anunciou o lançamento do programa “Media Literacy Council” (MLC) – sinalizam o quanto o país pretende implementar *media literacy* - tanto nas escolas como em programas que atinjam o público em geral (LIN; MOKHTAR; WANG, 2015)

Os investigadores colocam que a *media literacy* chamou menos a atenção das autoridades locais pela ausência de diretrizes conceituais prescritas e materiais complementares. Conforme observaram, a educação para a mídia é ainda um conceito pouco claro. “Há uma necessidade de consolidar essas interpretações da alfabetização mediática em uma para atender o contexto educacional específico antes de detalhar as estratégias na prática” (LIN; MOKHTAR; WANG, 2015, p. 435).

Os autores ainda colocam que, embora se reconheçam, em Singapura, os papéis cada vez mais significativos que *media* e *information literacy* desempenham no sistema educativo do país, deve se desenvolver a integração entre os dois campos no currículo escolar. “Concluimos que esta integração entre *information* e *media literacy* fará com que a iniciativa local funcione de forma mais eficiente entre o já embalado currículo de Cingapura” (p. 435).

Leaning (2013) também discute a integração entre *media* e *information literacy* no texto “Towards the integration of media and information literacy: a rationale for a 21st century approach”. De acordo com ele, a *media literacy* e a *information literacy* têm histórias distintas e muito diferentes: a mídia educação tem uma longa história de desenvolvimento de estratégias defensivas, de enfrentamento e capacitação de audiências. Por sua vez, a competência informacional foca mais em ensinar técnicas direcionadas aos usuários de informação, para que encontrem, analisem e produzam informações.

No entanto, o autor observa que na medida em que as tecnologias evoluem, em que o conteúdo se torna cada vez menos vinculado a formatos e em plataformas específicas e à medida que a linha entre “público” e “usuário” desaparece, a distinção entre *media* e *information literacy* torna-se cada vez mais arbitrária. Defende-se, portanto, que as duas abordagens devem ser integradas em uma única abordagem.

Ele coloca que por mais que as duas noções estejam relacionadas, pertencem a campos distintos, tanto de pesquisa como de prática educacional. A educação para a mídia está mais dentro das escolas, enquanto a competência informacional, mais presente nas bibliotecas.

Ambos os campos são amplamente reconhecidos como aspectos importantes da educação geral e, em vários casos, foram identificados como parte integrante da promoção de projetos políticos mais amplos de cidadania democrática e o fortalecimento da sociedade civil. O autor reconhece, ainda, que há vários estudos que pedem pela integração dos dois campos.

Leaning (2013) cita a importância da integração das duas áreas em três pontos principais: os campos compartilham uma mesma intenção; a integração iria melhor satisfazer as necessidades de utilizadores da informação do cenário contemporâneo e no também futuramente; e há uma lógica pedagógica na combinação dos dois. O autor ainda coloca que uma abordagem integrada para a alfabetização de mídia e informação requer maior cooperação entre instituições educacionais formais e instituições de acesso à informação, como bibliotecas públicas.

Enquanto a *media literacy* nasce com propósitos de politizar as classes mais subalternas quanto à comunicação de massa – eis aqui um forte viés cultural, político – o mesmo estudioso identifica que a *information literacy* é um assunto muito menos explicitamente político, com um amplo acordo quanto à necessidade de treinamento em habilidades de informação, mas há discordância sobre a natureza exata disso.

Para Leaning (2013), a *information literacy* oferece uma forte base para desenvolvimento de habilidades de compreensão da necessidade de informação, localização, recuperação, avaliação e até produção; e a *media literacy* mantém sua forte orientação crítica em direção ao significado e aos processos semióticos. Defende-se que estes diferentes objetivos sejam integrados numa prática educativa comum.

O autor justifica a integração das áreas já que a abordagem participativa da educação para a mídia e da competência informacional estão significativamente alinhadas em suas intenções progressivas. Moeller et al. (2011) citados por Leaning (2013) colocam que ambas as áreas se direcionam para uma abordagem explícita e democraticamente orientada para capacitar as pessoas. Além disso, Moeller et al. (2011) afirmam que os campos devem ser integrados para garantir que o Artigo 19 da Declaração Universal dos Direitos Humanos seja aproveitado ao máximo - sendo um de seus trechos: “Todo ser humano tem direito à liberdade de opinião e expressão; este direito inclui a liberdade de, sem interferência, ter opiniões e de

procurar, receber e transmitir informações e ideias por quaisquer meios e independentemente de fronteiras”⁶².

A alfabetização midiática e a competência informacional devem, portanto, ser integradas uma vez que ambas visam ao mesmo resultado, conforme declara Leaning (2013).

Em segundo lugar, ainda na perspectiva deste autor, não há mais como separar usuário e consumidor de mídia, pois para muitos a experiência é semelhante. Conseqüentemente, ter duas formas separadas de educação parece ser inadequado. Os consumidores de mídia precisam tanto das habilidades de manipulação de informações da competência informacional e também das abordagens críticas e interrogativas da educação midiática.

Leaning (2013) ainda considera que, ter duas práticas pedagógicas separadas é um tanto de “desperdício”. A integração das atividades significa que as oportunidades de alcançar as pessoas podem ser combinadas, uma vez que as atividades podem se "aproximar" umas das outras para alcançar novos espaços e ocasiões de aprendizagem. Facilitar essa integração requer, para o pesquisador, não apenas uma recombinação e modificação das atividades educativas, mas também uma reconsideração da "localização" institucional dessa educação – ou seja, um programa educativo baseado na integração entre *media* e *information literacy* não deve ser reservado somente a instituições educacionais, ou às bibliotecas, ou instituições de acesso à informação, públicas ou não. É preciso combinar mais de uma instituição neste trabalho, a fim de facilitar a fusão de práticas de educação para a mídia e competência em informação.

Entre outros estudos que buscam apresentar elementos que justificam esta intersecção, estão o de Lee e So (2014). A investigação comparou com detalhes os dois campos em torno de uma constatação empírica de vários aspectos, incluindo padrões de desenvolvimento, origens acadêmicas, revistas científicas, membros que constituem as duas áreas, instituições e temas que tratam. A pesquisa teve o objetivo principal de investigar a relação entre *information* e a *media literacy*, tendo em vista três perspectivas contrapostas: 1) a *media literacy* e a *information literacy* são áreas distintas; 2) Ambas as áreas diferem uma da outra, porém coincidem em alguns pontos e 3) a *media literacy* seria uma subcategoria da competência informacional. Por meios de dados empíricos levantados e examinados, Lee e So (2014) tentaram determinar qual dessas perspectivas estão mais próximas da realidade.

Para o estudo, os autores utilizaram a base de dados Web Science. A data exata de coleta de dados se deu a partir de 2 de fevereiro de 2013. A busca agregou palavras-chave de “*media*

⁶² Declaração disponível em https://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10133.htm

literacy” e “*information literacy*”, do ano de 1956 a 2012. Foram coletadas informações sobre vários descritores, incluindo: 1) a dimensão do território/área; 2) os anos de publicação dos documentos para provar se há tendência; 3) áreas de estudo envolvidas; 4) revistas publicadas; 5) países de origem; 6) autores; 7) instituições; 8) as palavras mais usadas em títulos das publicações.

De forma geral, eles caracterizam a visão geral de cada área de estudo – enquanto a alfabetização informacional tem uma relação mais estreita com a Biblioteconomia, a alfabetização midiática está voltada mais fortemente para análise do conteúdo midiático, a indústria dos meios de comunicação e os efeitos sociais. Esse fator - diferenças de orientação acadêmica – evidencia um dos principais motivos pelo qual os campos acabam por adotar enfoques analíticos diferentes.

De acordo com o levantamento dos autores, a Ciência da Informação e a Biblioteconomia são as áreas de estudo mais associadas nos artigos sobre competência informacional, seguida de informática e pesquisa educativa/educação. Fica evidente que os artigos, em mais da metade (54,2%) estão relacionados fortemente com a Ciência da Informação e Biblioteconomia.

As três principais áreas da *media literacy* associadas nos artigos variam muito, mas predominam a educação e a pesquisa educativa (25,7%), seguida da comunicação (19,1%) e a psicologia (11,6%).

As revistas que mais publicam artigos sobre *information literacy* não se repetem na área de *media literacy*, o que evidencia que há, mesmo, uma separação entre as áreas. Enquanto do lado da *information literacy* predominam, na maioria, revistas ligadas à área de Biblioteconomia, no lado da *media literacy* evidenciam-se as revistas que tratam temas de psicologia, televisão e cinema, e ainda temas híbridos, relacionando saúde e comunicação.

Heidi Julien, Maria Pinto e Christine Bruce são os três autores principais citados em artigos de *information literacy*. Os principais autores elencados na área de *media literacy* são Brian Primack, Renee Hobbs y Erica Austin.

A University of California System, Washington State University e Pennsylvania State University são instituições que aparecem em ambas as áreas, porém em posições diferentes. Percebemos que a maioria dessas universidades, de ambas as áreas, listadas pelos autores, estão nos Estados Unidos. Outros países que abordam os dois campos de estudo são Inglaterra, Austrália, Canadá, Espanha e China.

Por meio das palavras-chave mais encontradas nos títulos das publicações, vemos o quanto a Biblioteconomia realmente está fortemente associada à competência informacional.

Não vemos as palavras “comunicação”, nem “meios de comunicação” citadas em nenhuma ocasião, no levantamento de títulos de artigos de *information literacy*.

Lee e So (2014) também citam autores que estudam a convergência das áreas e algumas de suas ideias a respeito. A Unesco é uma das instituições citadas por liderar o movimento de união das duas noções.

Em meio ao texto, pontuamos algumas problematizações feitas por Lee e So (2014) em seu artigo:

- Há uma nova era que exige competências e habilidades não-tradicionais para lidar com as mudanças dos ambientes sociais e tecnológicos . Unir *media* e *information literacy* seria algo muito positivo a este respeito. No entanto, um entendimento ambíguo das fronteiras e territórios destes dois campos torna a cooperação um tanto desafiadora.
- Os autores apontam que os profissionais das duas áreas parecem não ter uma compreensão completa das duas áreas e não conseguem estabelecer uma comunhão entre elas. Como consequência, os campos não são satisfatoriamente mesclados (BADKE, 2009 apud LEE; SO, 2014). Ainda que se reconheça a necessidade de unir os termos e estudos, não se tem alcançado um consenso. Badke (2009) retoma isso apontando o “perigo” de ambas as áreas seguirem isoladas, representando um verdadeiro obstáculo para tornar o plano educativo atual mais consistente.
- Especialistas em *information literacy* devem olhar para o mundo da mídia e prestar mais atenção nas habilidades analíticas críticas de competência mediática, que são fortemente mais difundidas nesta área. Por outro lado, profissionais da *media literacy*, diante a grande quantidade de informação na era digital, também têm de reconhecer a importância de utilizar a *information literacy* para pesquisar, avaliar e organizar informações.
- Para haver sucesso nessa convergência, os pesquisadores de ambos os campos precisam entender muito bem como as duas áreas se complementam. No entanto, até à data da pesquisa, diferentes pontos de vista de sua relação têm dificultado a cooperação substancial entre os dois campos. Duas perspectivas opostas sobre o relacionamento das duas noções têm sido frequentemente mencionadas, retomadas aqui por Grizzle (2010); Gutierrez e Tyner (2012): de que a *information literacy* vê educação para a mídia como uma subcategoria dentro de sua disciplina. Por outro lado, a *media literacy* conceitua informação como uma subcategoria dentro de seu amplo espectro de preocupações.

Entre conceitos e fundamentações citadas por Lee e So (2014) vale destacar o informe do Ofcom sobre *media literacy* para adultos, lembrado por Livingstone, Couvring e Thumim (2005 apud LEE; SO, 2014), que afirma que a *media literacy* enxerga a mídia como uma lente, através

da qual é possível ver o mundo e expressar-se; enquanto a *information literacy* enxerga a informação como uma ferramenta com que se pode atuar e agir no mundo. Ambas essas perspectivas, na visão dos autores supracitados, são relevantes para desenvolver a política de alfabetização de mídia.

Vários outros acadêmicos, conforme constataram Lee e So (2014) consideram a competência informacional como uma ferramenta útil da mídia-educação, e muitos outros especialistas não estão de acordo com o fato da *media literacy* ser uma subcategoria da competência informacional, sobretudo porque uma mensagem midiática é um tipo de informação. A *media literacy* não trata somente do conteúdo midiático, mas também engloba instituições midiáticas e a indústria da comunicação em si, aspectos que não estão contemplados, de forma geral, pela *information literacy*.

Jesus Lau (2013) argumenta que ambos os conceitos – *media e information literacy* – têm o objetivo de facilitar o desenvolvimento de capacidades informativas. Mas a diferença está, essencialmente, entre os objetivos informativos em que cada área se dedica, sendo que a *media literacy* se concentra mais nas mensagens e conteúdos disseminados pelos meios de comunicação, e a *information literacy* foca a informação de uma maneira mais geral.

Gendina (2013) apud Lee e So (2014) percebe que na Rússia e na Comunidade de Estados Independentes (CEI), ambas as competências – informacional e midiática - se desenvolvem de forma isolada, interagindo raramente uma com a outra.

Apesar de várias visões e discussões que ora favorecem a união dos dois campos e ora desfavorecem, os autores concluem que, diferente do que muitos pesquisadores acreditam, que a mídia-educação não é uma simples categoria dentro do campo da competência informacional, apesar das duas áreas mostrarem similaridades e, principalmente, compartilham o mesmo objetivo. Para eles, “ambas disciplinas poderiam identificar contextos comuns cooperando conjuntamente para contribuir com a promoção de novas alfabetizações nas sociedades do conhecimento” (LEE; SO, 2014, p.137, *tradução nossa*). A competência midiática, que possui origem e propósitos específicos (LEE; SO, 2014), não está incorporada à competência informacional, mas aquela contém elementos que podem contribuir significativamente no preparo dos indivíduos para o uso das mídias como fontes de informação.

Embora a *media literacy* e a *information literacy* olhem-se como dois campos distintos, as duas áreas de estudo compartilham o objetivo comum de fomentar habilidades de acesso, compreensão; o uso e criação de mensagens/informações, envolvendo diversas mídias. Quando o assunto é alfabetização, os dois conceitos são vistos intimamente ligados. E, quando o mundo

entrou na era da internet, a fronteira entre eles tornou-se ainda mais borrada pelas tecnologias digitais (LEE; SO, 2014)

Conscientizar-se que é preciso unir habilidades dos dois campos para lidar com tensões geradas no ambiente digital é o primeiro passo para dar respostas às diversas questões geradas pelo impacto da cibercultura. Assim, para Lee e So (2014), os especialistas e pesquisadores dos dois campos devem procurar aprender uns com os outros, pois essas áreas isoladas não têm a mesma eficácia no contexto atual, como se vê no trecho a seguir:

No mundo de hoje, somente alfabetização informacional nem somente a alfabetização midiática são suficientes para equipar os indivíduos para lidar com o enorme volume de mensagens da mídia e da abundância de plataformas de informação. Há um apelo urgente para combinar esses dois campos para desenvolver um conjunto comum de competências necessárias à nova era tecnológica. A integração certamente poderia facilitar a participação dos indivíduos nas sociedades emergentes do conhecimento. (LEE; SO, 2014, p. 144, *tradução nossa*)

Os dois autores ainda, para finalizar o estudo, anunciam similaridades entre ambos os campos em torno de seis aspectos. O primeiro aspecto diz respeito a certo padrão similar de desenvolvimento, já que ambos os conceitos têm passado por uma rápida expansão recentemente. Nas últimas duas décadas, os dois conceitos têm se construído como áreas de pesquisa jovens e de potencial crescimento dentro do âmbito de alfabetização.

O segundo aspecto diz respeito às diferentes raízes acadêmicas de ambas as noções. Fica claro que a competência informacional emerge da Biblioteconomia e da Ciência da Informação, e a mídia-educação se origina a partir dos estudos de meios de comunicação, da educação e das ciências sociais. A três principais revistas com publicações sobre competência informacional são revistas do campo de Biblioteconomia, enquanto as revistas sobre educação midiática procedem do âmbito da comunicação e das ciências sociais. Outra observação de Lee e So (2014) é que as revistas de *media literacy* tendem a ter maiores fatores de impacto, enquanto as do campo de Biblioteconomia aparecem ou bem indexadas fora dos rankings das Ciências Sociais ou têm menor impacto.

O terceiro aspecto observado entre membros e instituições resulta em um indicador que ambas disciplinas seguem sendo investigadas por grupos de pesquisadores e especialistas totalmente diferentes. A maioria das instituições e autores não coincide.

Lee e So (2014) constatam que das 18 universidades relacionadas com a *media literacy*, 12 aparecem entre as 100 primeiras do Ranking de Shanghai⁶³ de universidades do mundo. Já em relação à *information literacy*, de 18 universidades somente cinco aparecem no mesmo ranking.

O quarto item se relaciona com a coincidência de âmbitos e objetos de estudo. A educação, conforme constatam os pesquisadores, é o ponto de encontro de ambos campos. Esta coincidência dá bases para se construir uma proposta de integração e cooperação, mas cada área situa sua própria ênfase de fora distinta. De fato, há diferenças em seus objetivos de pesquisa. No exame de Lee e So (2014), os pontos de interesse para os pesquisadores da *information literacy* são fundamentalmente publicações revisadas por pares, enquanto que para os que se ocupam da *media literacy*, a atenção se centra nos meios de comunicação massivos e nas mensagens midiáticas.

Mas há temas que coincidem entre ambos os campos, posto que ambos os conceitos orientam os usuários para a identificação de suas necessidades informativas a partir da localização, recuperação, avaliação, uso e meios de comunicação e informação. Uns estão mais preocupados com as habilidades de busca, outros com a análise crítica dos produtos midiáticos, conforme observam Hobbs (2010) e também Lau (2013).

O quinto item volta-se para a divergência de enfoques analíticos. A *information literacy* se concentra mais na análise da informação e valoriza mais o quanto um documento se aproxima de dados e informações verdadeiras. Isso tem a ver com a análise crítica da qualidade da informação, mas não se examina o contexto: público, nem os efeitos da dita informação, conforme expõe Lau (2013). Já a *media literacy*:

[...] possui um conhecimento arraigado quanto aos estudos dos meios e das ciências sociais, e se volta para o estudo de aspectos-chave do fenômeno de dos meios de comunicação de massa, como são as mensagens midiáticas, as indústrias e audiências, assim como o efeito dos meios, fatos que colaboram para que a *media literacy* adote enfoques mais analíticos. Além da análise textual, também há a análise institucional, instrumental e de audiência (LEE; SO, 2014, p. 144, *tradução nossa*).

O sexto aspecto elencado por Lee e So (2014) faz referência aos objetivos de ambas as áreas, que compartilham o mesmo objetivo: “formar a os indivíduos para acessar, compreender, avaliar, comunicar, usar e criar mensagens midiáticos e informação” (LEE; SO, 2014, p. 144, *tradução nossa*). Ambas as áreas chamam a atenção para a importância do uso ético da

⁶³ O Ranking Acadêmico de Universidades do Mundo (ARWU) é conduzido por pesquisadores do Centro de Universidades de Categoria Mundial de Shanghai Jiao Tong University (CWCU). Mais informações:

informação, da análise crítica do conteúdo, do uso de plataformas multimídia e de produção do conhecimento.

Recentemente, se tem exigido que a competência informacional expanda suas funções e assim estimule a cidadania, garanta a sobrevivência das instituições democráticas, sirva como ferramenta vital para aprendizagem ao longo da vida e para garantir o valor da informação em um mundo comercial guiado pela economia do conhecimento (BAWDEN, 2001 apud LEE; SO, 2014). Dos estudiosos e envolvidos com a educação para a mídia, também se exigem contribuições para a democracia, a economia do conhecimento e para a aprendizagem ao longo da vida. (LIVINGSTONE; VAN COUVERING; THUMIN, 2005).

Para concluir, Lee e So (2014) colocam que, a partir dos conteúdos empíricos extraídos a partir da base de dados Web of Science, há mais diferenças que similaridades entre os dois campos. A *information literacy* é um campo mais extenso que a *media literacy* – mais restrita – porém aquela se reduz muito à área de Biblioteconomia. Já a *media literacy* tem uma afinidade maior com a comunicação.

Mesmo assim, é importante reconhecer que ambos os campos coincidem em certos aspectos, mas a *media literacy* não é, em nenhum caso, uma subcategoria da competência informacional, e vice-versa.

Apesar de suas diferenças, dividem preocupações em comum, objetivos, assim como diretrizes futuras e coincidem no desejo de desenvolver habilidades-chaves. Ambas visam ao desenvolvimento de indivíduos preparados para realizar juízos bem informados sobre o uso da informação na era digital, pondo em ênfase o uso de plataformas multimídia e a criação de conhecimento (LEE; SO, 2014, p. 145, *tradução nossa*).

Ainda que se reconheçam distinções, é seguro afirmar que os campos estão associados e são complementares. E ainda que:

Atualmente nenhuma alfabetização por si só é suficiente para capacitar os indivíduos diante um imenso volume de mensagens midiáticas e uma abundância de plataformas informativas. Há uma urgência de combinar estes campos para desenvolverem um conjunto de competências de informação e mídia, que necessitam os novos ambientes tecnológicos e cuja integração deveria facilitar verdadeiramente a participação dos indivíduos nas sociedades do conhecimento emergentes (LEE; SO, 2014, p. 145, *tradução nossa*).

A necessidade de convergência entre estas duas áreas tem sido reconhecida por organismos internacionais como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), que lançou no ano de 2013 um novo movimento de alfabetização para promover habilidades em mídia e informação, a chamada “alfabetização midiática e

informacional: currículo para formação de professores” (WILSON et al, 2013). O documento apresenta o esboço de currículo de alfabetização midiática e informacional (AMI), unindo as competências informacional e midiática. A matriz curricular proposta pela Unesco vai além daquilo que as terminologias significam individualmente, e assim formaliza uma noção unificada que incorpora elementos das duas áreas.

O currículo em AMI, assim denominado e proposto pela Unesco, é composto de duas partes. A primeira descreve sete competências básicas para acessar, avaliar, usar e produzir conteúdos usando as mídias e provedores de informação. A seguir, as competências pontuadas pela Unesco (Wilson et al,2013):

- Competência de AMI 1: a compreensão do papel das mídias e da informação na democracia;
- Competência de AMI 2: a compreensão dos conteúdos das mídias e dos seus usos;
- Competência de AMI 3: o acesso eficiente e eficaz à informação;
- Competência de AMI 4: a avaliação crítica das informações e suas fontes;
- Competência de AMI 5: a aplicação de formatos novos e tradicionais de mídias;
- Competência de AMI 6: situar o contexto sociocultural dos conteúdos midiáticos;
- Competência de AMI 7: a promoção da AMI entre os estudantes e o gerenciamento das mudanças requeridas.

O documento ainda apresenta técnicas pedagógicas que favorecem tanto o ensino e a aprendizagem de tais competências e dão bases para as atividades pedagógicas propostas. A segunda parte do documento traz atividades e conceitos relevantes separados por módulos para orientar o estudo da AMI, tais como: liberdade de expressão, oportunidades e desafios da internet, alfabetização informacional e habilidades no uso de bibliotecas, ética e responsabilização da mídia, audiências, publicidade, sistemas de produção de notícias, linguagem e representação, entre outros.

A matriz em AMI, que delinea as atividades que serão desenvolvidas em cada módulo, é baseada em três grandes áreas temáticas curriculares centrais. São elas (Wilson et al, 2013):

1. O conhecimento e a compreensão das mídias e da informação para os discursos democráticos e para a participação social;
2. A avaliação dos textos de mídia e das fontes de informação;
3. A produção e o uso das mídias e da informação.

Dentre as atividades propostas nos módulos, identificamos tarefas que exigem habilidades ligadas às competências supracitadas, que se inter-relacionam. Por exemplo, a

habilidade de busca da informação é necessária tanto para desenvolver a competência de AMI 3: “o acesso eficiente e eficaz à informação”, o que também ajuda a desenvolver a competência de AMI 4: “a avaliação crítica das informações e suas fontes”, pois a habilidade de busca, de pesquisa e investigação da informação é uma habilidade crucial para também avaliar criticamente um conteúdo informativo. Não posso, por exemplo, identificar a veracidade de uma informação de um veículo, se não tenho habilidades para buscar a fonte original de tal informação.

Uma das atividades que ilustra bem o dado contexto, contidas no módulo 7, tem como objetivo discutir e fazer com que os professores, ao acessarem sites e redes sociais, consigam identificar informações confiáveis quando se trata de saúde. A atividade pede para que façam uma busca online no acervo de informações médicas disponível na internet. A seguir, os participantes da atividade devem refletir e analisar se as informações podem ser consideradas confiáveis e se é seguro tomar decisões a partir de aconselhamentos obtidos na internet. Na atividade, os professores devem ainda listar as principais maneiras de determinar a autenticidade e a autoridade de um site médico. Ou seja, aqui vemos um exemplo prático de união de habilidades de busca com análise crítica da informação, em que uma depende da outra.

Outros módulos reforçam áreas de interesse tanto da *media* como da *information literacy*. A preocupação com a apropriação das linguagens nas mídias, o que inclui a internet, está expressa no módulo 4 – “Linguagens nas mídias e na informação”. Este módulo trabalha com uma série de linguagens midiáticas, o entendimento das diversas maneiras que a informação e as mensagens podem ser transmitidas; e “como a interpretação das informações ou das ideias das mídias e de outros provedores de informação pode relacionar-se aos tipos de linguagem utilizados” (WILSON et al, 2013, p. 102). A justificativa do módulo diz o seguinte:

Um importante passo para tornar-se alfabetizado em mídia e informação é entender como informações, ideias e significados são comunicados por meio de diferentes mídias e outros provedores de informação, como bibliotecas, arquivos, museus e internet. Cada mídia tem sua própria linguagem ou gramática com que transmite significados de uma maneira particular. Nesse sentido, a linguagem refere-se aos elementos técnicos ou simbólicos, ou aos códigos e convenções que os profissionais das mídias e da informação podem selecionar e utilizar para comunicar ideias, informações e conhecimentos. (WILSON et al, 2013, p. 101)

O módulo é dividido em unidades de atividades. Dentre os tópicos relacionados a essas unidades, trabalha-se com o exame de códigos e convenções em textos de informação; análise de significado: símbolos e linguagem visual; análise de linguagens midiáticas – colagens de fotos e vídeos e análise de códigos e convenções em uma série de textos. Pode-se propor trabalhar, neste

módulo, com mais profundidade, as características da linguagem do hipertexto, a linguagem híbrida e a transmídia; como é realizada a leitura na internet, quais são os significados produzidos pelos novos textos e plataformas que surgem.

Os produtores de conteúdo da web e as novas licenças autorais também são pontos-chave que caracterizam este cenário em que vivemos. Foram citados os novos produtores culturais, que no ciberespaço recebem o nome de “remixers”. Segundo já exposto, os remixers são os principais autores do processo de remixagem, que se dá a partir da “recombinação e modificação de fragmentos de obras já existentes, criando um novo conteúdo, dando-lhe um novo sentido e uma nova autoria” (GONÇALVEZ, 2011, p. 35). Esbarra-se a este processo dos remixers o movimento copyleft, que preza pela liberdade de disseminar uma obra intelectual.

Diversas competências em AMI estão relacionadas neste caso, especialmente a competência em AMI 2: a compreensão dos conteúdos das mídias e dos seus usos; a habilidade em AMI 4: a avaliação crítica das informações e suas fontes e a competência de AMI 5: a aplicação de formatos novos e tradicionais de mídias. Há atividades, especialmente no módulo 6, que envolvem os significados sociais que essas novas produções estão gerando. Há ainda atividades com ferramentas multimídias.

Discutir licenças autorais é um dos objetivos de aprendizagem do módulo 8 – “Alfabetização informacional e habilidades no uso de bibliotecas” – que visa levar o entendimento de aplicações de direitos autorais de cópia, incluindo a Creative Commons e outras licenças. No módulo 7, “Oportunidades e desafios da internet”, há atividades que exploram a análise e discussão de quem detém o direito autoral de certos tipos de conteúdos (fotos, vídeos etc.) postados nas redes sociais ou na internet, incluindo a Declaração de Direitos e Responsabilidades da rede social Facebook.

A sugestão da Unesco é que as universidades elaborem projetos-piloto que integrem a competência midiática e a competência informacional na formação de professores de uma maneira abrangente, que trabalhe com vários provedores de informação através de um referencial curricular que possa ser adaptado em todo o mundo, sem desprezar as necessidades peculiares de cada país e contexto.

Anterior a este documento, em 2008, a Unesco ainda lançou o programa intitulado “Teacher- Training Curricula for media and information literacy”⁶⁴, que daria outros passos com vistas de integrar a educação para os meios de comunicação e a *information literacy* na

⁶⁴ Mais informações do programa em http://portal.unesco.org/ci/en/ev.php-URL_ID=27057&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

formação inicial de professores do ensino médio. O programa enfatiza a alfabetização em informação e para os meios em cinco competências, denominadas as “5Cs”: compreensão, pensamento crítico, criatividade, cidadania e comunicação intercultural.

Mencionamos ainda o papel importante que essa instituição tem dado quando se trata de entrelaçar *media e information literacy*, através de conferências, encontros, formação de grupos de trabalho e publicações. Em 2007, por exemplo, a Conferência Geral da Unesco, em sua 34ª sessão, convidou o diretor-geral a explorar novas iniciativas para apoiar a AMI com o objetivo geral de garantir que as pessoas pudessem fazer juízos informados sobre fontes de informação e ampliar sua participação cívica nos meios de comunicação. Sobre AMI, teve importantes contribuições a reunião realizada na sede da Unesco, em Paris, de 16 a 18 de junho de 2008, que reuniu 18 especialistas-chave especializados em formação de professores, desenvolvimento curricular, educação para a mídia e competência em informação, vindos da África, Ásia, Europa, América do Norte e América Latina. Ao longo dessas atividades, tornou-se evidente que os conceitos subjacentes à mídia e à alfabetização da informação estão inextricavelmente entrelaçados.

Outra reunião aconteceu recentemente no Brasil, em novembro de 2016, na “Global Media and Information Literacy Week 2016”⁶⁵, com a temática “Media and Information Literacy: New Paradigms for Intercultural Dialogue”. Alguns dos pontos discutidos na Semana, liderada pela Unesco em cooperação com a Assembleia Geral da Aliança Global para Parcerias em Media e Information Literacy (GAPMIL), conforme informações reunidas na página da Unesco, mostrou o quão é preocupante que a informação sem fundamentos divulgada na web, e compartilhada em redes sociais, pode servir para alimentar discursos de ódio. Foi dito também o quanto a mídia está influenciando em nossas decisões não, muitas vezes, baseada em fatos, mas em emoções e sentimentos – e o quanto isso nos faz ter um visão distorcida da realidade, o que aumenta a necessidade de pensamento crítico. Também discorreu sobre mudanças de concepção da educação e da biblioteca. O instantâneo acesso ao conhecimento, tão fragmentado em rede, rebate e coloca em cheque o argumento da educação conteúdista, baseada na memorização. Hoje, a informação precisa ser muito mais avaliada, de forma crítica, do que antes. Nesse sentido, as bibliotecas também estão mudando e se tornando lugares de curadoria de informações. Juntamente com museus e arquivos, elas estão se tornando mais conscientes do seu papel, fornecendo suporte para seus usuários não apenas para acessar informações, mas também para

⁶⁵ Referências dos temas discutidos na reunião reunidos na página da Unesco http://www.unesco.org/new/en/communication-and-information/resources/news-and-in-focus-articles/all-news/news/celebrations_of_the_global_mil_week_2016_around_the_globe/

promover habilidades para processá-las. Outra questão discutida foi a mudança na concepção de jornalismo - de “a melhor versão obtida da verdade” para “a melhor versão possível de dados para revelar a verdade”.

Além de propiciar vários espaços de debate, a Unesco desenvolveu, nesta área, ferramentas como manuais e kits de ferramentas para uma grande variedade de utilizadores, formação e desenvolvimento de indicadores nesta área. Mais tarde, a Unesco identificou a necessidade de inserir a temática na formação de professores, o que foi feito no documento que exploramos aqui.

Todas essas atividades e projetos educacionais surgindo acenam a necessidade de um projeto educacional voltado para a informação, para a inclusão do indivíduo na cultura da informação, com foco na democratização de informação e comunicação.

Após todas essas considerações e ao examinar estudos e os dizeres de autores sobre a temática confrontamo-nos, então, com um ambiente propício para a união das habilidades da *information literacy* e *media literacy*. Há inúmeras situações que as áreas podem colaborar mutuamente. Esse cenário se reforça quando observamos o quanto é comum que os alunos nas escolas, hoje, demonstrem rapidamente saber quanto à manipulação de ferramentas informáticas, uso de computadores e os seus periféricos. No entanto, expressam dificuldades quando está em causa o acesso crítico à informação em muitos contextos.

Dentro os vários contextos possíveis, para esta pesquisa se pensou como a *media literacy* pode contribuir para uma avaliação mais crítica e talvez mais eficaz quanto a fontes de informação diversas – noticiosas ou não, conteúdos gerados por blogueiros, *remixers* etc. em redes sociais, especialmente.

É importante ressaltar que esta avaliação crítica de fontes de informação midiáticas também está relacionada com a construção de conhecimento. Em uma situação de pesquisa escolar, por exemplo, ao acessar um jornal como fonte de informação, é necessário saber que tal jornal veicula informação de acordo com uma linha editorial. Afinal, é preciso saber a “espécie” de informação que encontraremos em uma determinada mídia – saber que ela é uma fonte secundária, por exemplo, que traz informações que passaram por uma interpretação e por uma edição. Sabendo que o acesso e a avaliação de fontes são alguns dos pilares da *information literacy*, no processo de avaliação de fontes midiáticas podemos recorrer à *media literacy*, que irá explicar como se produz informação em um veículo de comunicação de massa; como acontecem as edições e filtros. Segundo Wilson et al (2013, p.18):

por um lado, a alfabetização informacional enfatiza a importância do acesso à informação e a avaliação do uso ético dessa informação. Por outro, a

alfabetização midiática enfatiza a capacidade de compreender as funções da mídia, de avaliar como essas funções são desempenhadas e de engajar-se racionalmente junto às mídias com vistas à autoexpressão.

É válido enfatizar que, ao compreender as funções da mídia, e avaliar como essas funções são desempenhadas através de exame crítico de elementos da mensagem midiática, entre outros aspectos, também, ao mesmo tempo, contribuimos para objetivos da competência informacional, que é avaliar aspectos éticos, de credibilidade, objetividade, e assim formar produtores mais críticos de informação – dentro e fora do contexto acadêmico, então as áreas se complementam.

Ao identificar uma manipulação e distorção jornalística em uma reportagem sobre um determinado assunto, por exemplo, também estou, ao mesmo tempo, avaliando o viés ético de quem produziu a notícia, considerando os interesses e posição ideológica do veículo que a transmitiu.

Assim, conforme já afirmaram vários autores, tal como Buckingham (2003), *media e information literacy*, e suas respectivas traduções, podem ser entendidas como o “letramento” esperado e necessário para a contemporaneidade.

Ao finalizar a etapa de fundamentação teórica da tese, vamos apresentar, no próximo capítulo, os instrumentos metodológicos da pesquisa que utilizamos para análise de documentos. Posteriormente, nas considerações finais, foi feita uma retomada das ideias centrais da tese e a explanação de reflexões e visões pessoais, conforme os objetivos do trabalho e indagações feitas no início e decorrer da tese.

6. MEDIA E INFORMATION LITERACY SOB A ÓTICA DE ENTIDADES E ORGANISMOS INTERNACIONAIS

Para a etapa documental, recorreremos à técnica de análise de conteúdo de Bardin (2010), que acontece, basicamente, em de três fases: 1. pré-análise, 2. exploração do material e 3. tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

A fase de pré-análise, de maneira geral, se delinea por um período de intuições, com objetivo de tornar operacionais e sistematizar as ideias introdutórias. Assim, a partir dessa delimitação de ideias iniciais, cria-se um esquema preciso de operações sucessivas num plano de análise. Em síntese, essa fase inclui etapas de organização, recorre à análise flutuante, e também abarca a escolha dos documentos e formulação das hipóteses e objetivos (BARDIN, 2010).

A segunda fase, exploração do material, resume-se na aplicação sistemática das decisões anteriormente tomadas, recorrendo a operações de codificação, decomposição ou enumeração, de acordo com os preceitos previamente formulados (BARDIN, 2010).

Nesta pesquisa, utilizou-se a análise categorial, com a formulação de categorias para os conteúdos dos materiais coletados. Tal procedimento pode ser compreendido da seguinte maneira:

A categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com critérios previamente definidos. As categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupando esse efetuado em razão das características comuns dos elementos. (BARDIN, 2010, p. 145).

A terceira e última fase do processo de análise de conteúdo, segundo Bardin (2010) refere-se ao tratamento dos resultados brutos, após a coleta, com o intuito de tornarem apresentáveis, significativos e válidos, possibilitando assim a realização de inferências, também interpretações conforme os objetivos previstos; ainda pode-se chegar a descobertas inesperadas. Os resultados podem ser exibidos de várias formas: através de análise estatística simples ou complexa, diagramas, figuras e modelos, colocando-se em evidência as informações providas pelas análises (BARDIN, 2010).

A partir da compreensão do procedimento metodológico, apresentamos as decisões tomadas em cada etapa, para posteriormente apresentar o resultado do material coletado e analisado.

Dentre as etapas da coleta de dados dos documentos, a primeira fase se concentrou em selecionar, ler e analisar os documentos de entidades e organismos internacionais representativos da área da Ciência da Informação, especificamente sobre competência informacional, para

averiguar em que medida estes documentos se posicionam em relação aos aspectos ligados aos meios de comunicação, internet, avaliação de conteúdos midiáticos e como articulam as duas áreas: *media e information literacy*.

Para tal, foram selecionados, por meio de busca na internet e indicação da orientadora da tese, nove documentos para análise. Esses documentos foram priorizados pelo fato de terem sido elaborados por importantes entidades internacionais científicas e profissionais da área, assim como manifestos elaborados em alguns eventos que ganharam repercussão mundial. Os documentos são:

- **IFLA Media and Information Literacy Recommendations (Recomendações sobre alfabetização de mídia e informação da IFLA)**⁶⁶. Data: 2014. Este documento foi selecionado por ser veiculado pela International Federation of Library Associations and Institutions (IFLA). A IFLA é considerada o mais importante organismo internacional representante dos interesses dos serviços bibliotecários e de informação e seus usuários, e realiza periodicamente seu congresso mundial de grande importância para a área. A IFLA foi fundada em uma conferência internacional em Edimburgo, na Escócia, no ano de 1927. Atualmente é sediada na Royal Library, a biblioteca nacional da Holanda, em Haia.
- **Information literacy skills (Habilidades em information literacy/CILIP)**⁶⁷. Data: 2012. Este documento, do Reino Unido, descreve as habilidades necessárias para ser alfabetizado em informações e dá exemplos das atividades e comportamentos que demonstrariam isso. Veiculado pela CILIP (Chartered Institute of Library and Information Professionals). Em seu site oficial, o CILIP se coloca como órgão que dá voz para o profissional da informação e gestor do conhecimento e da biblioteca. O objetivo principal da CILIP fornecer informações e habilidades necessárias aos profissionais da área.
- **A New Curriculum for Information Literacy (Um novo currículo para information literacy)**⁶⁸. Data: Julho/2011. O documento é voltado para o público universitário, descreve um rol contínuo de habilidades, competências, comportamentos e atitudes que vão desde habilidades funcionais até operações intelectuais que, em conjunto, compreendem o espectro da *information literacy*. É

⁶⁶ Link para acesso: <http://www.ifla.org/publications/ifla-media-and-information-literacy-recommendations?og=81>.

⁶⁷ Link para acesso: -

https://www.cilip.org.uk/sites/default/files/media/document/2017/information_literacy_skills.pdf.

⁶⁸ Link para documento: http://ccfil.pbworks.com/f/ANCIL_final.pdf.

dividido em nove tópicos. É assinado por Dr Jane Secker e Dr Emma Coonan , do Arcadia Project, da Cambridge University Library.

- **Information Literacy Framework for Wales - Finding and using information in 21st century Wales (Panorama de alfabetização informacional para o País de Gales - Encontrando e usando informações no País de Gales do século XXI)**⁶⁹. Este documento faz parte do Welsh Information Literacy Project, está em vigência desde o ano de 2011, e traz um visão geral do projeto e explicação do modelo de alfabetização de informações utilizados no contexto educacional do País de Gales, pertencente ao Reino Unido. Apresenta o Quadro de Crédito e Qualificações para País de Gales (CQFW), que se divide em níveis de aprendizagem de alfabetização de informação. O documento engloba o currículo de habilidades do país, incluindo as que se relacionam diretamente com a *information literacy*.
- **The SCONUL Seven Pillars of Information Literacy (Os sete pilares da information literacy a partir da SCONUL)**. Data: abril/2011 (o mais atual até então). Este documento é base para a área de *information literacy* e tem servido de referência internacional com a formulação de pilares fundamentais para o desenvolvimento da competência. Desde 1999, o grupo de trabalho do Reino Unido, SCONUL (Society of College, National and University Libraries) sobre Alfabetização da Informação divulga este modelo de sete pilares (identificar informação, identificar o escopo da informação, plano para buscar informação, reunir informação, avaliar, gerir e comunicar informação). Desde então, o modelo foi adotado por bibliotecários e professores em todo o mundo.
- **Information Literacy Standards for Teacher Education (Padrões de information literacy para professores)**⁷⁰. Data: maio/2011. Apresenta indicadores de literacia informacional para o contexto de ensino, sendo aprovado pelo Conselho de Administração da ACRL na Reunião do Comitê Executivo da Primavera 11 de maio de 2011. A ACRL - Associação de Pesquisas e Bibliotecas Universitárias é um organismo comprometido com a melhoria da biblioteca acadêmica e dos profissionais da informação, assim como delimita as necessidades de informação da comunidade de ensino superior .

⁶⁹ Link para acesso: https://libraries.wales/wp-content/uploads/2016/06/Information_Literacy_Framework_Wales.pdf.

⁷⁰ Link para acesso: http://www.ala.org/acrl/sites/ala.org/acrl/files/content/standards/ilstandards_te.pdf.

- **Standards for the 21st-Century Learner** ⁷¹(**Padrões para o aprendizado do século XXI**). Data: ano de 2007. Autoria da American Library Association (ALA) – entidade internacional que visa proporcionar o desenvolvimento, promoção e melhoria da biblioteca e serviços de informação e da profissão de bibliotecário. O documento em questão mapeia padrões e habilidades consideradas cruciais para o novo século.
- **Declaração de Havana: 15 ações de competência em informação/ ALFIN...**⁷² – Data: 19 de abril de 2012. O documento propõe 15 ações para o crescimento da literacia da informação no contexto dos países ibero-americanos. Retoma conceitos e ideias de declarações anteriores.
- **Declaração de Moscou (Moscow Declaration on Media and Information Literacy)**⁷³. Data: 2012. O documento é resultado da Conferência Internacional Media and Information Literacy for Knowledge Societies, que se realizou em Moscou de 24 a 28 de junho de 2012, envolvendo órgãos públicos da Rússia, Unesco, IFLA, entre outros. Foi produzido através de um processo colaborativo envolvendo participantes dos 40 países, incluindo o Brasil, países da América do Sul e Norte, do Oriente Médio e europeus. Reuniu 130 participantes, incluindo especialistas, professores e pesquisadores do campo de jornalismo, biblioteconomia e educação, além de representantes de bibliotecas, mídias etc.

Na etapa posterior, de exploração do material, criaram-se quatro categorias. No quadro a seguir, estão as categorias definidas previamente conforme os objetivos da pesquisa e a literatura da área. Utilizamos o critério a Presença (P+) ou Ausência (A-) dos temas relacionados às categorias, de acordo com a leitura dos documentos. O conteúdo que atende à categoria é descrito em “unidades de registro”.

A seguir, as categorias definidas e, ao lado, os aspectos relacionados a elas:

⁷¹ Link para acesso ao documento: <http://www.ala.org/aasl/standards/learning>.

⁷² Link para acesso: <https://www.ifla.org/files/assets/information-literacy/publications/Declaration/Compet.Declara-de-Havana.2012.Portu-Brasil.pdf>.

⁷³ – Link para acesso - <http://www.ifla.org/publications/moscow-declaration-on-media-and-information-literacy?og=81>

Quadro 8: Categorias de análise e suas respectivas abordagens

Categoria	Abordagem
Conceituação dos documentos ou referências sobre mídia ou fontes midiáticas	O objetivo, com esta categoria, é analisar como os documentos abordam a mídia, como a caracterizam-na, assim como as referências que fazem sobre fontes midiáticas.
Referências que os documentos fazem sobre media literacy	Aqui, o objetivo é explorar se os documentos fazem referência sobre qualquer aspecto da área de media literacy, mídia-educação, competência midiática etc.
Recomendações sobre avaliação de fontes midiáticas	Através desta categoria, pretende-se analisar se há referências e recomendações da área quanto à avaliação de fontes midiáticas.
União entre media e information literacy	Aqui o objetivo é investigar se os documentos fazem referência à união dessas duas áreas, e como fazem.

Fonte: Elaborado pela autora

Assim, por meio dessa categorização foi possível delimitar e evidenciar os conteúdos de interesse para esta pesquisa de acordo com os objetivos. Estas categorias serviram de base para a análise dos documentos selecionados.

A terceira fase focou a delimitação de dados dentro das categorias, através da indicação de ausência (A-) ou presença (P+) de conteúdos que atendem a essas categorias. Para exemplificar: se na análise de um documento identificamos dados que atendem uma determinada categoria, apontaremos esta presença com o sinal de P+. Em “unidades de registro”, apresentamos a descrição de tal conteúdo e em que página do documento ele está localizado.

Nos quadros a seguir serão apresentados os resultados obtidos nesta fase da análise. A primeira categoria de análise foi a “Conceituação e referências sobre mídia ou fontes midiáticas”, conforme demonstra o quadro 9.

Quadro 9: Conceituação e referências sobre mídia ou fontes midiáticas nos documentos analisados

Nome do documento	Presença (P+) ou Ausência (A-)	Unidades de registro
Recomendações		p. 01 – “A Literacia Informacional e Mediática fortalece os

da IFLA sobre a Literacia Informacional e Mediática	P+	<i>indivíduos e fornece-lhes o conhecimento das funções dos sistemas de informação e das mídias das condições em que estas funções são desempenhadas</i>
Information literacy skills – CILIP	P+	Reconhece que as informações podem estar disponíveis em mídias -p. 01 - <i>“as informações podem estar disponíveis em papel, digitalmente, através de outras mídias, como broadcast ou filme, [...]”</i> . Reconhece que os recursos de informação, incluindo mídias, <i>“podem ser sujeito a parcialidades culturais, políticas, industriais, nacionais ou outras. Jornais e sites de notícias, grupos de lobby, grupos religiosos / seitas”</i> (p. 02). Há também na página 3 referências sobre uso ético de informações e liberdade de expressão, propriedade intelectual, porém sem relacionar ao contexto de mídia.
A New Curriculum for Information Literacy - ANCIL	P+	Não chega a conceituar, faz referências às mídias já no contexto da proposta de currículo com atividades de avaliação crítica. No tópico 7, “Dimensão ética da informação”, são citados: o uso indevido de direito autoral, de imagem, vídeo etc. No tópico 8, “Apresentação e comunicação do conhecimento”, p. 15, faz referências às formas de comunicar o conhecimento, o veículo, público, linguagem etc. citando algumas mídias, tais como o blog.
Information Literacy Framework for Wales - Finding and using information in 21st century Wales	P+	Há algumas referências sobre a mídia de maneira bem geral, a partir do level 7 de information literacy, que inclui alunos da pós graduação e mestrado, e também do level 8, que inclui doutorandos e doutores. Entre os objetivos de aprendizagem no nível 7, estão: <i>“Saber usar uma ampla gama de fontes em diferentes mídias [...]”</i> (p.31) <i>“Procurar de forma independente com confiança e fluência entre fontes de informação em qualquer mídia (por exemplo, impressão, eletrônica)”</i> (p. 31) <i>“Identificar diferentes formatos nos quais informações podem ser fornecidas (por exemplo, impressão, digital, multimídia)”</i> (p. 33, level 8) Há ainda no currículo trazido no documento, no tópico de “Escrita” - p. 45, a preocupação com habilidades de formular textos para uma determinada audiência, embora centrado muito na linguagem verbal. Na página 46, em “Desenvolvimento de TIC através do currículo”, há a preocupação em usar as tecnologias para comunicar ideias: <i>“Comece a desenvolver informações e informações, combinando texto e imagens; Utilize recursos de TIC para ajudar a criar ideias, incluindo bancos de texto/ palavras, imagens; Crie e represente seus objetivos de acordo com a finalidade de combinar diferentes formas de informação, incluindo texto, imagens, som, com uma sensação de público”</i>
The SCONUL Seven Pillars of Information Literacy	P+	No pilar “Escopo” - p. 06, não há referências específicas sobre mídia, mas há o apontamento da <i>“necessidade de reconhecer os tipos de informação que estão disponíveis, assim como as características dos diferentes tipos de fontes de informação”</i> , assim como formato (digital,

	<p>impressão). Em “Reunir”, p. 08, há referência às tecnologias digitais que “<i>estão fornecendo ferramentas colaborativas para criar e compartilhar informação</i>”. Na página 11, há a referência em de que “<i>os indivíduos possam participar ativamente na criação de informações através de publicações tradicionais e tecnologias digitais (por exemplo, blogs, wikis)</i>”</p>
<p>Information Literacy Standards for Teacher Education</p>	<p>São citadas mídias no rol de consulta de fontes de informação : “<i>revistas, blogs, wikis, notícias e artigos[...]</i>” p. 03. São feitas referências também sobre os meios de comunicação e formato que melhor apresente os resultados de aprendizagem da tarefa, produto, desempenho ou prática. Em meio a isso, o estudante deve ser capaz de “<i>determinar se a representação da informação é apropriada, sensível e responsável pela diversidade (por exemplo, classe, cultura, deficiência / habilidade, etnia, raça, religião, orientação sexual, etc.) representada no público-alvo</i>” (p. 7). Na página 08, relaciona-se a mídia também com questões éticas, colocando capacidades que demonstrem “<i>uma compreensão da propriedade intelectual, direitos autorais e uso justo de material protegido por direitos autorais. Exemplos: a ética de baixar e usar arquivos eletrônicos, como imagens digitais, vídeos ou MP3s; Implicações de uso justo de transformar ou combinar obras para criar algo novo com um propósito diferente, ou de usar cópias de textos e clipes multimídia na sala de aula</i>”.</p>
<p>Standards for the 21st-Century Learner - ALA</p>	<p>No padrão 2, “Elabore conclusões, tome decisões informadas, aplique conhecimentos a novas situações e crie novos conhecimentos” cita a importância de usar as mídias e a alfabetização visual para criar conteúdos – “<i>2.1.6 Use o processo de escrita, mídia e alfabetização visual, e habilidades tecnológicas para criar produtos que expressem novos entendimentos</i>” (p.04). No item 4, “Desenvolver o crescimento pessoal e estético” p. 06, há referência sobre redes sociais – “<i>Use redes sociais e ferramentas de informação para reunir e compartilhar informações</i>”. Há ainda um certo estímulo ao usar formatos diferentes e gêneros textuais.</p>
<p>Declaração de Havana</p>	<p>A- Não há referências</p>
<p>Declaração de Moscou</p>	<p>p. 01 – “<i>A mudança do panorama da mídia e o rápido crescimento da informação estão afetando indivíduos e sociedades agora mais do que nunca</i>”</p> <p>p. 03 – “<i>[...] a mídia está em constante mudança de estado. Novos desenvolvimentos tecnológicos continuam a alterar os parâmetros de trabalho, lazer, vida familiar e cidadania. Em todo o mundo, as pessoas vivem em um ambiente cada vez mais definido pela convergência de diferentes meios, interatividade, redes e globalização. Particularmente (mas não só) para pessoas mais jovens, a importância das redes de mídia e pares aumentou, e uma maior parte do crescimento ocorre fora dos ambientes de aprendizagem tradicionais. A criação de mídia hoje não está mais em mãos de um grupo limitado de profissionais; [...]Ao mesmo tempo, as divisões digitais permanecem significativas. Muitas pessoas em</i></p>

países em desenvolvimento não têm acesso a informações e meios de comunicação”

Fonte: Elaborado pela autora

Vê-se que a maioria dos documentos faz referências às mídias tais como fonte de informação, a importância de entender suas funções é sublinhada nas Recomendações da IFLA sobre a Literacia Informacional e Mediática. Os outros documentos reconhecem a diversidade de mídias e suas linguagens, formatos chegam a citá-las como “outros recursos de informação”. São mencionadas mídias específicas, tais como filmes, jornais, sites de notícias. As mídias são citadas nas propostas dos currículos e também como dignas de investigação quanto à sua confiabilidade. Se vê ainda a mídia citada quando associada a questões éticas, como direito de imagem. No “Information Literacy Framework for Wales - Finding and using information in 21st century Wales” há a preocupação em elaborar conteúdos midiáticos para determinada audiência, assim como o “Standards for the 21st-Century Learner – ALA” também associa mídia e produção. A Declaração de Moscou cita a mídia alertando sua importância no contexto atual e tendo em vista as mudanças no cenário da comunicação e informação.

O documento “Information literacy skills – CILIP” é um dos poucos a lembrar que a mídia está sujeita a parcialidades culturais, políticas, industriais, nacionais ou outras. Mesmo assim, não desenvolve mais essa temática.

Quadro 10: Categoria “Referências que os documentos fazem sobre *media literacy*”

Nome do documento	Presença (P+) ou Ausência (A-)	Unidades de registro
Recomendações da IFLA sobre a Literacia Informacional e Mediática	A-	O próprio título do documento já faz referência à área.
Information literacy skills - CILIP	A-	Não há nenhum trecho específico sobre media literacy ou referência a esta área.
A New Curriculum for Information Literacy - ANCIL	A-	Não há nenhum trecho específico sobre media literacy ou referência a esta área.
Information Literacy Framework for Wales - Finding	A-	Não há nenhum trecho específico sobre media literacy ou referência a esta área.

and using
information in
21st century
Wales

The SCONUL Seven Pillars of Information Literacy	A-	Não há nenhum trecho específico sobre media literacy ou referência a esta área.
Information Literacy Standards for Teacher Education	A-	Não há nenhum trecho específico sobre media literacy ou referência a esta área.
Standards for the 21st-Century Learner - ALA	P+	Cita a importância de outras literacias, incluindo a alfabetização digital e visual, que, de qualquer maneira, também se relacionam com a media literacy. p. 02 <i>“As alfabetizações múltiplas, incluindo digitais, visuais, textuais e tecnológicas, agora se juntaram à alfabetização de informações como habilidades cruciais para este século”</i> Nas páginas 5 e 6 – <i>“Considerar as múltiplas competências, promovendo o trabalho conjunto e integrado de diferentes instâncias Estabelecer vínculos e relações colaborativas entre organizações, áreas, dependências e demais instâncias, em diferentes contextos, níveis de ensino e âmbitos que atuem com a formação em competências relacionadas direta ou indiretamente com a informação e a sua gestão eficaz, ética e crítica, a fim de procurar espaços e modos de formação cuja tendência seja à integração das diferentes competências e letramentos necessários (múltiplas competências) para interagir adequadamente na sociedade da informação (alfabetização em leitura – escrita + alfabetização funcional + inclusão digital + competência visual + competência midiática + competência científica e/ou Competência em Informação). A fim de que esta visão sobre a Competência em Informação e os compromissos e propostas que se apresentam de forma geral nas 15 AÇÕES possam ser praticadas, nós, os ALFINEROS iberoamericanos, comprometemo-nos a procurar a sua aplicação a curto, médio e longo prazo, a partir do nosso contexto mais próximo, em interação com o local, o nacional e o internacional (contexto iberoamericano e outros contextos), desenvolvendo ações que serão divulgadas periodicamente por vários meios”.</i>
Declaração de Havana	P+	<i>Nas páginas 5 e 6 – “Considerar as múltiplas competências, promovendo o trabalho conjunto e integrado de diferentes instâncias Estabelecer vínculos e relações colaborativas entre organizações, áreas, dependências e demais instâncias, em diferentes contextos, níveis de ensino e âmbitos que atuem com a formação em competências relacionadas direta ou indiretamente com a informação e a sua gestão eficaz, ética e crítica, a fim de procurar espaços e modos de formação cuja tendência seja à integração das diferentes competências e letramentos necessários (múltiplas competências) para interagir adequadamente na sociedade da informação (alfabetização em leitura – escrita + alfabetização funcional + inclusão digital + competência visual + competência midiática + competência científica e/ou Competência em Informação). A fim de que esta visão sobre a Competência em Informação e os compromissos e propostas que se apresentam de forma geral nas 15 AÇÕES possam ser praticadas, nós, os ALFINEROS iberoamericanos, comprometemo-nos a procurar a sua aplicação a curto, médio e longo prazo, a partir do nosso contexto mais próximo, em interação com o local, o nacional e o internacional (contexto iberoamericano e outros contextos), desenvolvendo ações que serão divulgadas periodicamente por vários meios”.</i>
Declaração de Moscou	P+	O próprio título do documento já faz referência à área. No restante do documento, há menções ao termo “MIL” (“media and information literacy”), que já engloba esta área.

Fonte: Elaborado pela autora

Conclui-se aqui que não há referências sobre a área de estudo *media literacy* em quase nenhum dos documentos, apesar das mídias serem citadas na maioria deles como dignas de estudo. A ALA, através do documento “Standards for the 21st-Century Learner”, menciona outras literacias, mas não desenvolve a temática. Por sua vez, a Declaração de Havana traz a importância da competência midiática no cenário de desenvolvimento de habilidades da competência informacional, reconhecendo que a área está atrelada a diversas outras literacias. A declaração de Moscou e as Recomendações da IFLA sobre a Literacia Informacional e Midiática já englobam a *media literacy* em termos e títulos, o que se entende que já consideram a área de *media literacy* em suas considerações.

Quadro 11: Categoria “Recomendações sobre avaliação de fontes midiáticas”

Nome do documento	Presença (P) ou Ausência (A)	Unidades de registro
Recomendações da IFLA sobre a Literacia Informacional e Mediática	A-	Não há recomendações sobre avaliações de conteúdos midiáticos ou fontes midiáticas
Information literacy skills – CILIP	P+	Há referências sobre avaliação crítica que envolvem conteúdos de mídia. Na pág. 02 – “Ser capaz de avaliar informações por sua autenticidade, precisão, valor e viés. Além disso, ser capaz de avaliar os meios pelos quais os resultados foram obtidos para garantir que sua abordagem não produza resultados enganosos ou incompletos. <i>Nota: Isto não é apenas se os recursos parecem responder a pergunta, mas se é intrinsecamente confiável</i> ” Não há recomendações específicas de avaliação para fontes de mídia, mas há uma lista que indica itens a serem examinados, entre os itens estão a avaliação de ilustrações, multimídia, autenticidade e origem, autoridade (propriedade, reputação, cobertura, escopo), ponto de vista, propósito/público.
A New Curriculum for Information Literacy – ANCIL	P+	No tópico 3 do currículo proposto, “Desenvolvimento de alfabetização acadêmica”, há referência a atividades com a mídia, a partir da pág. 10 – “ <i>identificar técnicas abertas e implícitas para influenciar o leitor /espectador em diferentes arenas – na escrita acadêmica, na publicidade, na mídia</i> ”. No tópico 4, pág. 11, “ <i>Mapeamento e avaliação do panorama da informação</i> ”, há proposta de atividade para avaliar a confiabilidade de fontes, e as mídias são citadas. “ <i>Examine monografias, jornais, relatórios [...] elabore uma lista de critérios para avaliar a confiabilidade e a credibilidade dos formatos</i> ”. No tópico 5 ,

	<p>“Descoberta de recursos em sua disciplina”, p. 12 – <i>“Discuta o valor relativo do uso de mídias sociais (por exemplo, blogs / Facebook / Twitter) como fonte de informação; escolha um estudioso proeminente e em rede para discutir o valor relativo de usar a mídia social (por exemplo, blogs/Facebook/ Twitter) como uma fonte de informação”</i>.</p> <p>O tópico 10, “Dimensão social da informação”, pág. 20, por mais de não citar especificamente a mídia, seria um tópico bem adequado para trabalhar questões de avaliação crítica da mídia “Usar informações com compreensão e reconhecer questões culturais, éticas, econômicas, legais e sociais em torno do uso de informações”</p>
<p>Information Literacy Framework for Wales – Finding and using information in 21st century Wales</p>	<p>P+</p> <p>Embora de forma bem geral, há tópico do currículo trazido neste documento que abordariam a questão de avaliação crítica de mídia, ao colocar a necessidade de, no tópico <i>“Desenvolvendo o pensamento em todo o currículo (Plano, Desenvolvimento, Reflexão)”</i>, na pág. 41, <i>“Considere evidências, informações e idéias para distinguir entre ‘fatos’, opiniões. No tópico “Desenvolvimento de comunicação em todo o currículo”, na página 44- “Decodificar texto [...], avaliar textos, [...] considerando cuidadosamente as interpretações de outros; Utilize estratégias para identificar pontos-chave, idéias e linhas de raciocínio; Discuta a opinião de textos, avaliando as técnicas do escritor”</i>.</p>
<p>The SCONUL Seven Pillars of Information Literacy</p>	<p>P+</p> <p>No pilar “Avaliação” (p.11), há <i>“questões de qualidade, precisão, relevância, viés, reputação e credibilidade relacionados a fontes de informação e dados. Como a informação é avaliada e publicada [...]. Avaliar a qualidade, precisão, relevância, viés, reputação e credibilidade dos recursos de informação encontrados. Saber ler criticamente, identificando pontos-chave e argumentos”</i>.</p>
<p>Information Literacy Standards for Teacher Education</p>	<p>P+</p> <p>No tópico B – “Análise da informação”, p. 06 - reconhece-se o <i>“contexto comercial, cultural, histórico, físico ou outro dentro do qual as informações foram criadas e compreendendo o impacto do contexto na interpretação da informação. Exemplos: avaliar e considerar a finalidade de um site: informar ou educar, vender um produto ou promover uma ideia ou posição; Reconhecendo a utilidade e as diferenças entre as fontes de informação [...] fontes primárias, secundárias e terciárias ...”</i>. Ainda na página 6, sugere-se que o educando seja capaz de <i>“Determinar se deve incorporar ou rejeitar pontos de vista das informações encontradas”</i> – o que</p>

poderia, aqui, sugerir uma recomendação de avaliação de fontes midiáticas.

Entre as habilidades expostas na página 7, está a capacidade de avaliação individual sobre a informação.

Isso inclui saber “1. *Examinar, comparar e analisar criticamente informações de várias fontes, a fim de avaliar e verificar a confiabilidade, validade, precisão, autoridade, oportunidade e ponto de vista ou viés; [...] 3. Determinar a exatidão provável da informação, questionando a fonte da informação, as limitações da informação e a evidência de quaisquer conclusões feitas.*

Exemplos: análise do editor e autor de informações, identificação do público-alvo, [...] 4. Reconhecendo o preconceito, decepção ou manipulação de informações e evitando o uso de informações estereotipadas ou ofensivas”

Standards for the 21st-Century Learner- ALA	P+	No padrão 1, “Investiga, pense criticamente e obtenha conhecimento”p. 03 - “ <i>Avaliar a informação encontrada em fontes selecionadas com base na precisão, validade, adequação às necessidades, importância e contexto social e cultural. 1.1.6 Ler, visualizar e ouvir as informações apresentadas em qualquer formato (por exemplo, textual, visual, mídia, digital) para fazer inferências e obter significado</i> ”. No item 4, “Desenvolvimento pessoal e estético”, p. 06 - “4.4.4 <i>Interpretar novas informações com base no contexto cultural e social.</i> ”
Declaração de Havana	A-	Não há referências.
Declaração de Moscou	P+	<p>“<i>Para ter sucesso neste ambiente, e para resolver os problemas de forma eficaz em todas as facetas da vida, os indivíduos, as comunidades e as nações devem obter um conjunto crítico de competências para poder buscar, avaliar criticamente e criar novas informações e conhecimentos em diferentes formas usando ferramentas existentes e compartilhá-las através de vários canais</i>” p.01</p> <p>“<i>Os indivíduos alfabetizados em mídia e informação [...] entendem quem criou essa informação e por que, bem como os papéis, responsabilidades e funções da mídia, provedores de informações e instituições de memória. Eles podem analisar informações, mensagens, crenças e valores transmitidos através da mídia e qualquer tipo de produtores de conteúdo, e podem validar a informação que eles encontraram e produziram contra uma variedade de critérios genéricos, pessoais e baseados no contexto</i>”. P.02</p>

Fonte: Elaborado pela autora

As recomendações sobre fontes midiáticas fazem referências quanto à autenticidade, precisão, completude, credibilidade, ponto de vista, propósito e público. A “New Curriculum for Information Literacy”, da ANCIL chega a propor a investigação de técnicas que as mídias - por exemplo, a publicidade - usam para influenciar o leitor/espectador.

Há preocupações quanto a distinguir fatos de opiniões, a interpretação dos conteúdos midiáticos, a decodificação de textos.; quanto ao contexto comercial, institucional, de produção, o reconhecimento de o preconceito, manipulação de informações informações estereotipadas ou ofensivas.

A ALA, no “Standards for the 21st-Century Learner” no padrão 1, coloca a importância da leitura de informações apresentadas em qualquer formato (por exemplo, textual, visual, mídia, digital) para fazer inferências e obter significado, e também considera o contexto social e cultural para interpretação das informações. A Declaração de Moscou chama a atenção para a avaliação dos papéis, responsabilidades e funções da mídia, a análise de informações, mensagens, crenças e valores transmitidos através da mídia e qualquer tipo de produtores de conteúdo.

Por último segue o quadro com a categoria que focou analisar a presença ou ausência de trechos que faziam referências à união das duas noções.

Quadro 12: Categoria “União entre media e information literacy”

Nome do documento	Presença (P) ou Ausência (A)	Unidades de registro
Recomendações da IFLA sobre a Literacia Informacional e Mediática	P+	Desde o primeiro momento, a partir do título do documento, há a adoção do termo “Literacia Informacional e Mediática”, e vários trechos mostram essa preocupação, como na p.01 – “ <i>A Literacia Informacional e Mediática engloba o conhecimento, as atitudes, e o conjunto das capacidades necessárias para saber quando é necessária informação e qual é a informação necessária; onde e como obter essa informação; como avaliá-la criticamente, e uma vez encontrada como a organizar; e como usar essa informação de forma ética</i> ”
Information literacy skills – CILIP	A-	Não há
A New Curriculum for Information Literacy – ANCIL	A-	Não há
Information	A-	Não há

**Literacy
Framework for
Wales –
Finding and
using
information in
21st century
Wales**

<p>The SCONUL Seven Pillars of Information Literacy</p>	<p>A-</p>	<p>Não há</p>
<p>Information Literacy Standards for Teacher Education</p>	<p>A-</p>	<p>Não há</p>
<p>Standards for the 21st- Century Learner - ALA</p>	<p>P+</p>	<p>Não chega a falar da união entre media e information literacy mas é um dos poucos documentos que reconhecem a importância de que a information literacy precisa se unir a outras literacias, o que supostamente incluiria a media literacy – p. 02 “A definição de alfabetização informacional tornou-se mais complexa à medida que os recursos e as tecnologias mudaram. A alfabetização da informação progrediu a partir da definição simples de usar recursos de referência para encontrar informações. As alfabetizações múltiplas, incluindo digitais, visuais, textuais e tecnológicas, agora se juntaram à alfabetização de informações como habilidades cruciais para este século”</p>
<p>Declaração de Havana</p>	<p>P+</p>	<p>Nas páginas 05 e 06 – “Considerar as múltiplas competências, promovendo o trabalho conjunto e integrado de diferentes instâncias Estabelecer vínculos e relações colaborativas entre organizações, áreas, dependências e demais instâncias, em diferentes contextos, níveis de ensino e âmbitos que atuem com a formação em competências relacionadas direta ou indiretamente com a informação e a sua gestão eficaz, ética e crítica, a fim de procurar espaços e modos de formação cuja tendência seja à integração das diferentes competências e letramentos necessários (múltiplas competências) para interagir adequadamente na sociedade da informação (alfabetização em leitura –escrita + alfabetização funcional + inclusão digital + competência visual + competência midiática + competência científica e/ou Competência em Informação). A fim de que esta visão sobre a Competência em Informação e os compromissos e propostas que se apresentam de forma geral nas 15 AÇÕES possam ser praticadas, nós, os ALFINEROS iberoamericanos, comprometemo-nos a procurar a sua aplicação a curto, médio e longo prazo, a partir do nosso contexto mais próximo, em interação com o local, o nacional e o internacional (contexto iberoamericano</p>

e outros contextos), desenvolvendo ações que serão divulgadas periodicamente por vários meios”. O próprio título do documento já propõe essa união das duas noções – “Declaração de Moscou sobre Alfabetização de Mídia e Informação”.

Na pág. 01, coloca como problema a ser enfrentado a falta de “colaboração interdisciplinar e intersetorial entre as partes interessadas (entre bibliotecários e educadores de mídia, entre equipes de mídia de massa e organizações acadêmicas, etc.)”.

Na pág. 02 – “A alfabetização em mídia e informação (MIL) é um pré-requisito para o desenvolvimento sustentável de sociedades de conhecimento abertas, plurais, inclusivas e participativas, e as instituições civis, organizações, comunidades e indivíduos que compõem essas sociedades”.

p.03 – “MIL é definido como uma combinação de conhecimento, atitudes, habilidades e práticas necessárias para acessar, analisar, avaliar, usar, produzir e comunicar informações e conhecimentos de maneira criativa, legal e ética que respeitem os direitos humanos. Os indivíduos alfabetizados em mídia e informação podem usar diversos meios, fontes de informação e canais em suas vidas privadas, profissionais e públicas. [...] As competências MIL, portanto, se estendem para além das tecnologias da informação e da comunicação para abranger aprendizagem, pensamento crítico e habilidades interpretativas ao longo e além das fronteiras profissionais, educacionais e sociais. MIL aborda todos os tipos de mídia (oral, impressa, analógica e digital) e todas as formas e formatos de recursos”.

Declaração de Moscou

P+

“MIL apoia as competências essenciais necessárias para atuar efetivamente no sentido da realização dos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio das Nações Unidas, da Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos Humanos e dos objetivos promovidos pela Cúpula Mundial sobre a Sociedade da Informação”

p.03 - “Considerando tudo o que precede, os participantes da Conferência Internacional, Media and Information Literacy for Knowledge Societies [...] tem as seguintes propostas: a. Reconhecer que MIL é essencial para o bem-estar e o progresso do indivíduo, da comunidade, da economia e da sociedade civil; B. Integrar a promoção do MIL em todas as políticas educacionais, culturais, de informação, mídia e outras políticas nacionais; 4 c. Descrever as responsabilidades, desenvolver a capacidade e promover a colaboração entre as diferentes partes interessadas (organizações governamentais, educacionais, de mídia e juvenis, bibliotecas, arquivos, museus e ONGs, entre

outros). D. Incentivar os sistemas educativos a iniciar reformas estruturais e pedagógicas necessárias para o aprimoramento do MIL; e. Integrar MIL nos currículos, incluindo sistemas de avaliação em todos os níveis de educação, aliada a, aprendizagem ao longo da vida e no local de trabalho e treinamento de professores; F. Priorizar o apoio a redes e organizações que trabalham em questões MIL e investir em capacitação; G. Realizar pesquisas e desenvolver ferramentas para MIL, incluindo estruturas para compreensão, práticas baseadas em evidências, indicadores e técnicas de avaliação; H. Desenvolver e implementar padrões MIL; I. Promover competências relacionadas com o MIL que apoiem a leitura, escrita, fala, audição e visualização; J. Incentivar um diálogo intercultural e uma cooperação internacional, promovendo o MIL em todo o mundo”

Fonte: Elaborado pela autora

A maioria dos documentos não reconhece a união das duas áreas, principalmente os documentos pertencentes a áreas mais específicas da Ciência da Informação. Assim, considera-se que esses órgãos estão distantes de movimentos que unem as duas noções. A ALA, por mais que reconheça que a definição as alfabetizações múltiplas, incluindo digitais, visuais, textuais e tecnológicas, não se aprofunda nem traz referências dessas áreas enquanto discorre sobre a temática. Já a IFLA é uma entidade da área que promove bem a “*media and information literacy*” em seus documentos.

Após a análise dos dados e inferência, conforme categorias, faremos um apreciação geral de pontos merecedores de discussão. Percebe-se que a maioria dos documentos analisados não faz referência à *media literacy*, nem à união das duas noções “*media information*” e “*information literacy*”. No entanto, a maioria faz referência e cita as mídias como fontes de informações, muitas vezes de maneira genérica e sem problematizar a questão das mídias no contexto da competência em informação. De fato, são reconhecidos aspectos inerentes às mídias, tais como contexto de produção, edição, manipulação, estereótipos e suas funções. Os documentos trazem recomendações de avaliações de informações de fontes midiáticas, porém não aprofundam como essas “análises de mídia” poderiam ser feitas, sem referenciais para isso. Alguns documentos restringem habilidades de mídia conforme o grau de escolaridade - o documento “Information Literacy Framework for Wales - Finding and using information in 21st century Wales” só coloca habilidades referentes às mídias em níveis que englobam estudantes de mestrado e doutorado.

Apesar de vivermos numa era que se valoriza a comunicação e informação visual, em que várias fontes de informação utilizam, cada vez mais, recursos ilustrativos e vídeos, poucas vezes,

nos documentos que foram analisados, a imagem ou qualquer outra linguagem não-verbal é lembrada como fonte de informação digna de estudo e análise.

O documento que mais contempla questões referentes às categorias de uma maneira geral é a Declaração de Moscou, que em poucas páginas consegue problematizar as lacunas da *information literacy* e relacioná-la não somente com a *media literacy*, mas a outras literacias. Não só cita a questão das mídias, mas problematiza a diversidade e o crescimento rápido destas; coloca também como problema o distanciamento entre áreas de estudo e profissionais da informação e da mídia. Enfatiza a necessidade de pensamento crítico diante a informação e suas diversas fontes, mídias e canais. Este documento, a nosso ver, contribui de forma mais satisfatória para a discussão da união entre as noções de *information* e *media literacy*. Diferentemente dos outros, é um documento que foi formulado por membros de 40 países, não somente por especialistas e estudiosos da área de Biblioteconomia e Ciência da Informação, mas também do setor midiático, e de estudiosos da comunicação.

Assim, vemos, portanto, que os documentos de órgãos da área fazem referência às mídias como fonte de informação, e muitos, em currículos e padrões/habilidades propostos, trazem a questão de análise e produção de conteúdo midiático à tona, mas de forma muito genérica. Na maioria das vezes as mídias e linguagens não-verbais são citadas, mas não há referências de como se deve trabalhar com elas para que se desenvolva a competência informacional desejada. Os documentos não trazem recomendações sobre como esses conteúdos poderiam ser avaliados como fonte de informação, nem trazem referências que poderiam ser consultadas para tal. Mediante a importância das discussões de como os conteúdos de diversas mídias têm se tornado fonte de informação central no cotidiano das pessoas, assim como demonstram pesquisas, poderíamos concluir como a *media literacy* é um caminho para trabalhar com esses conteúdos de maneira crítica e didática, assim como as informações trazidas por esses canais. Através da análise desses documentos, reforçamos o distanciamento entre as duas áreas, e percebe-se que quanto mais restrito e específico é o órgão, maior a dificuldade de detalhar a questão das mídias em seus documentos. A análise da Declaração de Moscou revela que a colaboração entre pesquisadores, profissionais e organismos das áreas de Ciência da Informação, Comunicação e Educação, poderia trazer mais contribuições para o desenvolvimento de competências informacional e midiática, de acordo com novas demandas de alfabetização.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao retomar o objetivo central da tese, que é “contribuir para o fortalecimento da fundamentação teórica da competência informacional, identificando as principais contribuições da competência midiática, em particular sobre avaliação das fontes de informação disseminadas na internet”, faremos algumas considerações sobre os resultados.

Para a fundamentação, recorreremos a autores da área de comunicação, cibercultura, internet, semiótica e linguagem, além da Ciência da Informação e educação, entre outros. Dentre as principais contribuições teóricas, através de autores clássicos tais como Castells (1997, 1999, 2004 e 2005), Lévy (1999 e 2003), Eco (1979), Lemos (2004, 2005, 2010, 2015), entre outros, foi possível compreender as mudanças na economia nos últimos anos, e as reconfigurações dos diversos cenários culturais, de comunicação e informação. Para este trabalho, a contribuição teórica nos remete a fazer alguns apontamentos: que hoje a biblioteca ou a escola deixaram de ser as únicas “fontes do saber”, e as pesquisas sobre a competência informacional devem não só se preocupar com habilidades restritas ao universo acadêmico, mas também com as maneiras de lidar com fontes e conteúdos midiáticos, que, por vezes, misturam entretenimento, informação e estão presentes no cotidiano de milhares de pessoas. Uma dessas habilidades se refere à capacidade de leitura crítica desses conteúdos, dentro de um contexto não necessariamente acadêmico.

Hoje, o leitor pode ser ao mesmo tempo produtor e está mais habituado a ler através da tela do computador uma variedade de textos – muitos deles híbridos e fragmentados. Vários desses conteúdos, chamados de *remix* – o “conjunto de práticas sociais e comunicacionais de combinações, colagens, *cut up* de informação a partir de tecnologias digitais”, termo trazido por Lemos (2005) e que atende aos anseios deste trabalho, nos coloca em contato com formatos de textos jamais vistos antes, que adentram os hábitos de leitura de todas as gerações. Conforme analisa Xavier (2003) há uma instabilidade de texto e vemos o declínio da autoridade do autor, porque em toda produção na internet há “outros autores”, como o leitor, que se tornam protagonistas do processo da construção de sentidos. Assim, vemos que o ato de escrever foi ressignificado pelas tecnologias digitais, pela dinamicidade da agregação de recursos semióticos e multimodais.

O capítulo 2, além de fundamentar as mudanças de modelos de sociedade, trouxe à luz aspectos poucos abordados dentro da literatura de competência informacional, chamando a atenção para os novos textos que circulam, especialmente, pelas redes sociais, com as suas

características e potenciais fontes de informação cotidianas. Para justificar a centralidade destes textos como fonte de informação mais acessadas, trouxemos pesquisas recentes tais como a Pesquisa Brasileira de Mídia de 2015 e 2016, Retratos da Leitura no Brasil, entre outras, que apontam o consumo crescente de conteúdos veiculados pela internet, principalmente pelas redes sociais. Apesar dessas pesquisas mostrarem o quanto cresce o acesso e contato com os mais diversos tipos de conteúdo produzidos em ambiente online, agora descentralizados - de um sistema de *mass media* para um sistema multimídia, mais especializados e fragmentados – poucas são as pesquisas que tratam do tema dentro da área de Ciência da Informação.

Entre as discussões que estabelecemos, vale mencionar que esses novos textos não devem estar em competição com as formas de leitura convencionais e a linguagem mais largamente conhecida, que é a linguagem verbal. O fato é que, hoje, as pessoas estão imersas em uma verdadeira tensão entre tecnologias antigas de leitura, como o livro impresso, e as tecnologias de leitura como o computador, celulares, *tablets*, todos centrados na leitura digital, *online*. A questão não é ignorar as velhas e tradicionais mídias e suportes de leitura, mas se apropriar de novas formas de ler, compreendendo assim que a leitura se diversificou, e as linguagens também se expandiram. Por isso, precisamos de leitores contemplativos, mas também leitores que saibam ler entre tantos links, imagens, sons...

Esta postura nos leva também a enxergar as novas tecnologias da informação e comunicação dentro de um ponto de vista mais equilibrado, que não preza pela “fé cega” nem pelo “pânico moral”. A postura equilibrada enxerga tanto malefícios como benefícios e visa tirar proveito do uso dessas tecnologias para o fortalecimento da cidadania.

A discussão sobre a diversidade de textos nos leva a compreender também que se modifica o próprio conceito de alfabetização, que se modifica para atender a transformações sociais, culturais e tecnológicas. Hoje, saber ler criticamente estes textos midiáticos nos remete a habilidades que foram tão importantes como ler e escrever.

Neste campo, não somente os novos textos ganham atenção, mas também os suportes. A todo momento, combatemos a visão instrumentalista das tecnologias. Valorizamos a visão crítica sobre o próprio conceito de tecnologia e mídia. Ou seja, ser incluído no mundo digital não significa apenas ter acesso, mas sim saber interagir com os conteúdos de forma reflexiva, ética e crítica.

Assim, a primeira contribuição da tese foi mostrar a importância de se estudar esses novos textos que rodeiam o ambiente *online*, assim como suas características quanto à linguagem, contexto de produção etc. Mencionamos, no capítulo 2, desde os conteúdos mais clássicos da televisão até os textos mais recentes que ganham repercussão nas redes sociais.

Outra contribuição importante para o fortalecimento da literatura em competência informacional foi a análise de como alguns autores/as da área abordam a competência midiática, e qual a noção que se faz dela em propostas de atividades em bibliotecas, por exemplo. Assim, pode-se contestar com algumas abordagens desses autores da Ciência da Informação.

Ao fazer uma revisão geral entre os autores da área de competência informacional que propõem trabalhar com as fontes de mídia de forma pedagógica, nos deparamos com propostas como as de Kuhlthau (2004). Nas atividades por ela propostas com a mídia, constata-se que há a preocupação em desenvolver habilidades de espectador e ouvinte, e há atividades que englobam assistir e analisar criticamente programas e outros conteúdos da televisão, assim como a linguagem utilizada para representar assuntos, análise de matérias jornalísticas etc. A autora fornece subsídios para auxiliar a entender, avaliar e selecionar recursos de informação e entretenimento advindos das mídias. Percebe-se que a autora preza pela compreensão e reflexão crítica, e consegue dialogar os dois campos – competências informacional e midiática.

Já Behen (2006) propõe realizar atividades na biblioteca sobre competência informacional, e para isso utiliza estratégias de aprendizagem de conteúdos da cultura pop, como filmes de ficção populares entre crianças e adolescentes. Apesar de válida esta iniciativa, ela não atende princípios da competência midiática, que coloca a importância de considerar e reconhecer o gosto de crianças e adolescentes pela cultura da mídia, porém tomando cuidado para não exaltar esses produtos, não se esquecendo de analisar criticamente o consumo desses conteúdos, sendo que a compreensão crítica é uma das chaves da competência midiática. Essa explanação ao objetivo específico – “b) identificar lacunas na literatura de competência informacional quanto ao desenvolvimento de habilidades críticas de leitura e avaliação de conteúdos midiáticos”.

Outra contribuição, ainda sem perder de vista o objetivo central da tese, foi discorrer sobre os critérios de avaliação de conteúdos, analisando-os e sugerindo caminhos para seu aprimoramento, ao propor que o componente crítico de avaliação poderia ser melhor desenvolvido. Aliás, o próprio conceito de competência informacional é referenciado através da “*critical information literacy*” ou a “competência informacional crítica”, que tem sido adotada por pesquisadores norte-americanos, tais como James Elmborg, John J. Doherty e Kevin Ketchner. Nesta abordagem, sublinha-se a reflexão crítica sobre a natureza da informação em si, que envolve o contexto, seu impacto social, cultural e filosófico, e como a informação molda a vida das pessoas, qual é seu papel social. Essas posições, que estão ligadas à Teoria Crítica da sociedade, aproximam-se dos pressupostos da *media literacy*, que, conforme exposto em capítulo

próprio, valoriza o componente crítico do processo de apropriação e leitura das diversas informações, assim como o contexto de produção, institucional, entre outros.

Nesta linha de raciocínio, Harris (2008) apud Vitorino e Piantola (2009), Reece (2007), Doherty (2007), Barreto (1994), Demo (2000), entre outros autores, ao rever o conceito e limitações da competência informacional, aproximam a área dos mesmos princípios da *media literacy*, ao analisar que o processo de criação, localização, avaliação e uso da informação, em diferentes situações e fontes, se deve considerar o contexto em que a informação está inserida, além dos significados e valores que estão em jogo. Ou seja, além de habilidades já bem desenvolvidas pela área de competência, como habilidades de pesquisa, de busca etc., a habilidade de avaliação crítica ganha mais relevância, ainda mais em um cenário em que exige, cada vez mais, criticidade. Através da revisão teórica da *media literacy*, se reforça pensar o quanto a informação disponível através das diversas mídias, por detrás desta aparente “abundância” de informação, tende a ser selecionada e organizada a modo de favorecer grupos e determinadas ideologias, conforme expôs Doherty (2007). Barreto (1994) faz referência às indústrias de informação e, ao defender que a informação está condicionada e é determinada por grupos, pessoas que detêm a sua propriedade – fato, inclusive, que acaba sendo uma influência para a produção do conhecimento - se faz pensar como competente informacional aquele indivíduo que é capaz de exceder os limites impostos pela indústria da informação e por outros aparelhos socialmente dominantes – que podem ser linguísticos, culturais ou tecnológicos.

Percebe-se, assim, o quanto o componente crítico precisa ser mais incorporado aos estudos de competência informacional. Os aspectos manipulativos, as relações de poder, a construção de esterótipos são temas trabalhados mais pela área de *media literacy*, e pouco pelos trabalhos de competência informacional, que centram-se mais no ambiente e fontes acadêmicas, habilidades de busca, combate ao plágio, entre outras temáticas.

Apesar da de formalizados padrões de referência de qualidade de fontes de informação, as habilidades avaliativas, ao se preocupar com a qualidade da interface, do design, do texto em que a informação está submetida, deve também questionar *por que* tais elementos estão dispostos daquele jeito. É o que David Buckingham (2008) já defendia: nos estudos da competência informacional, talvez haja pouco reconhecimento de aspectos simbólico, persuasivos, as dimensões emocionais de nossos usos da informação.

Referente a isso, é fundamental que o conceito se entrelace a outras áreas do saber que visam trabalhar de maneira mais crítica a questão da informação não somente disseminadas em fontes tradicionais, mas em canais midiáticos que habitualmente integram nosso dia a dia. O próprio conceito de “avaliação” em competência informacional, ao considerar padrões estéticos

de qualidade de uma fonte (qualidade gramatical do texto, *design* etc), pode olhar mais para o contexto de quem produz, a linguagem utilizada, a parcialidade do conteúdo, o viés político, conotativo – ou seja, prezar pela compreensão crítica desses conteúdos – algo mais trabalhado na área da educação para a mídia. Não que estes itens não estejam contemplados na proposta de competência informacional, mas precisam ser aprofundados quando tratamos de fontes de mídia, principalmente.

A proposta de uma avaliação crítica de conteúdos, partindo dos pilares das duas áreas, poderia seguir o seguinte modelo, contemplando assim o que foi anteriormente colocado no objetivo d): “sistematizar as contribuições da competência midiática para caracterização e avaliação crítica das mídias e seus conteúdos enquanto fonte de informação”:

Quadro 13 : Proposta de modelo de avaliação de conteúdos unindo media e information literacy

Aspectos referentes à representação da informação	Aspectos referentes à credibilidade	Contexto do conteúdo
Análise dos aspectos tais como formato, tipo de linguagem, hierarquia entre termos, organização do conteúdo, usabilidade, - tudo que envolva sistemas e recursos que possam contribuir para a descrição, análise de assunto e categorização das fontes de informação.	Precisão, facilidade de compreensão (clareza), objetividade, consistência, agregação de valor (informação filtrada ou embasada na literatura ou pesquisas científicas); exatidão, credibilidade, (identificação do autor), hospedagem da fonte (identificação do domínio, se é educacional, comercial etc.); responsabilidade (envolve identificação da entidade ou pessoa física que disponibiliza ou mantém a fonte –URL, e-mail etc.)	Envolve a análise da conveniência da informação – a disponibilidade, considera o público da informação e suas necessidades informacionais, facilidade de manuseio etc.
Além da observação desses recursos, a análise crítica parte da desconstrução de sentidos – por que tal tipo de fonte foi utilizada? Por que há a	A análise de credibilidade deve não somente prezar pela identificação de autoria, se o autor tem reconhecimento acadêmico, se o conteúdo está	Aqui entra a análise, especificamente, a todo o contexto que rodeia o conteúdo, principalmente o estudo do público-alvo, suas características e como estas

<p>hierarquia de termos? Por que tal formato? Quais outros elementos da linguagem estão presentes e qual a função deles no contexto do conteúdo apresentado? Quais aspectos da linguagem apontam quais expectativas do público?</p>	<p>hospedado em um site conhecido (por exemplo). A observação destes aspectos, dentro de uma leitura crítica, inclui a análise das instituições de mídia. Entender que a credibilidade e objetividade são moldados conforme os interesses da empresa/instituição/autor que veicula o conteúdo. Ou seja, qualquer conteúdo está moldado dentro de interesses ideológicos, mesmo sendo conteúdos educativas. Aqui entra a análise dos interesses do produtor de conteúdo, a linha editorial, quais informações são incluídas e outras excluídas, o que é evidenciado e o que não é, e como esses interesses atendem a expectativas do público para que aquele conteúdo foi feito.</p>	<p>estão presentes naquele conteúdo – valores, estereótipos, crenças etc de um determinado nicho de público interferem nos aspectos de produção de conteúdo. A rotina de produção, a tecnologia utilizada, o espaço, o tempo etc. são outros fatores contextuais que moldam aquele conteúdo.</p>
<p>Habilidades envolvidas: capacidade de análise semiótica, conhecimento de diversas linguagens e a mistura delas, práticas remix que resultam em novos formatos, capacidade de compreender a conotação e denotação dos elementos linguísticos contidos no texto, e entender que a linguagem utilizada é carregada de mensagens que correspondem à expectativa de um determinado público.</p>	<p>Habilidades envolvidas: Habilidades de comparação, de busca pela fonte original para verificar em que medida aquele conteúdo é editado e recortado, ou então manipulado a favor de interesses; quais interesses envolvidos por quem transmite o conteúdo, seja empresa, o autor propriamente dito, alguma organização, um grupo de pessoas etc.</p>	<p>Habilidades envolvidas: Observação da rotina de produção, e capacidade de associar que todo conteúdo de informação – seja para fins acadêmicos, de lazer, informativo etc. abrange as expectativas e valores de um grupo que “consome” aquele conteúdo.</p>

Fonte: elaborado pela autora

Nesta proposta de modelo, conferimos aspectos que são da área de avaliação de conteúdos, e unimos a esta análise o olhar crítico de conteúdos, considerando mais fortemente o contexto de produção, as expectativas da audiência e as instituições de mídia. Ou seja, a proposta de uma avaliação de conteúdos que articule as duas áreas abrange os itens sujeitos à avaliação listados pela área de Ciência da Informação, assim como os conceitos-chave que nos ajudam a fazer uma leitura crítica desses elementos, não somente se eles atendem ou não um padrão de qualidade. Ou seja, ao analisar um site, a atitude avaliativa deve ir muito além do design harmonioso de cores e textos – mas a desconstrução desses elementos a fim de compreender como tal linguagem, formato, conteúdo está representado de tal forma – e quais os interesses por trás disso – ou seja, por que tal linguagem foi utilizada, por que tal informação foi destacada, por que o uso de uma determinada cor etc. A questão na qual queremos chegar é: a avaliação de conteúdos não deve se limitar somente à classificação de “melhor” ou “pior”, “conteúdo mais verdadeiro” ou “conteúdo mais falso”. A questão é entender o contexto de produção, valores e interesses envolvidos, objetivos, para que público é direcionado, e assim ser capaz de compreender como esses conteúdos representam noções e visões de mundo.

As habilidades incluem capacidades de ambas as áreas. Por exemplo, a habilidade de “semiotizar” os textos é algo mais próximo da *media literacy*, enquanto a capacidade de saber buscar um conteúdo e comparar com outros é algo mais trabalhado dentro da *information literacy*. Nesta proposta, verifica-se que as áreas e as habilidades se complementam.

O quadro 13 é uma das propostas em que *media* e *information literacy* poderiam reunir conceitos para propósitos em comum, no caso, a avaliação de conteúdos. Ao levantar pesquisas de estudiosos que investigam a articulação entre competência midiática e competência informacional, defende-se a união das duas noções em diversos cenários de comunicação e informação, principalmente o digital. Observa-se que, a maioria dos trabalhos analisados dentre os autores citados, a concordância em unir as duas áreas se faz cada vez mais presente no ambiente digital, pois nele essas áreas se aproximam ainda mais. É também uma forma de garantir uma leitura crítica em relação à informação, à mídia e à tecnologia.

Há ainda outros contextos em que a competência informacional poderia se beneficiar aproveitando o respaldo teórico da competência midiática. Dudziak (2010) aponta que a proposta de unificar os dois campos atende a demandas de produção de conteúdos, por exemplo, com mais propriedade, além de incentivar a passagem da condição de consumidor para a de produtor.

Identificar contextos que as duas áreas poderiam se articular é, inclusive, reforçado Lee e So (2014).

Percebemos as colaborações e pontos de fusão e interesse entre as duas áreas mesmo ambas não estando facilmente relacionadas, pois pertencem a campos distintos, tanto de pesquisa como de prática educacional. No entanto, há várias intenções em comum, sendo que os autores analisados concordam que a integração iria melhor satisfazer as necessidades do cenário contemporâneo. Assim como propõem Lee e So (2014), entre outros pesquisadores, se faz importante pensar na realização de projetos envolvendo estudiosos e profissionais de ambas as áreas, assim como a aproximação de grupos de pesquisas, estudos etc.

Ainda que se reconheçam distinções, é seguro afirmar que os campos estão associados e são complementares. Assim, os especialistas de ambas as áreas deveriam buscar aprender uns com os outros, compreendendo as especificidades de cada área.

A articulação entre os dois campos promove uma ampliação da atuação e aplicabilidade dos trabalhos relacionados à competência informacional – já que anteriormente colocamos a importância de desenvolver a competência além do contexto acadêmico – Assim, espera-se que a competência informacional se expanda para o cotidiano e que tais habilidades estejam ativas na hora de ler um jornal, acessar o *feed* de notícias do Facebook, assistir novela e um filme. É preciso pensar que a mídia e seus conteúdos também são fontes de informação e estão, a todo momento, contribuindo para formar visões de mundo, propondo solução de problemas, e influenciando em decisões políticas e pessoais. Assim, estar em consonância com pesquisas de outras “literacias” é fundamental.

Apesar da importância das duas áreas atuarem juntas, o que se vê através do levantamento das pesquisas é que há um distanciamento entre elas, dentro do contexto acadêmico. Aqui respondemos o objetivo específico de “a) verificar como a área Ciência da Informação tem tratado a articulação das competências informacional e midiática através do exame da literatura científica e pesquisas.”

A análise de documentos, que era o objetivo c): “identificar como entidades científicas e profissionais significativas da área de Ciência da Informação tem abordado a *media literacy* e a articulação das competências informacional e midiática”, também reforça o distanciamento das áreas: embora grande parte dos documentos analisados cite as mídias e seus conteúdos como fontes de informação e dignas de estudo, há poucas referências sobre *media literacy*.

O distanciamento talvez se explique pelo fato das duas áreas terem “nascido” em contextos bem diferentes, conforme foi visto nos respectivos capítulos sobre cada uma. *Media literacy* e a *information literacy* têm histórias distintas. De uma maneira geral, a mídia-educação

tem uma longa história de desenvolvimento de estratégias “defensivas”, de enfrentamento e capacitação de audiências, dando voz para grupos “excluídos” da grande mídia ou então levando para a sala de aula um olhar crítico sobre a produção e mensagens das mídias. Por sua vez, a competência informacional nasceu dentro da Biblioteconomia, preocupada mais em ensinar técnicas direcionadas aos usuários de informação. Contudo, vemos a expansão do conceito de competência informacional para além do ambiente da biblioteca ou acadêmico, considerando outras dimensões da informação. É a partir daí que começamos a verificar uma aproximação entre os dois campos de estudo – através da revisão do conceito de *critical information literacy* por autores norte-americanos, tais como James Elmborg, John J. Doherty e Kevin Ketchner - abre-se espaço para articulação dos conceitos-chave da *media literacy* vistos.

Ao contrário do que alguns autores pensam, não se considera que a *media literacy* seria uma categoria dentro da *information literacy*, e vice-versa. Ao pensar assim, iríamos ignorar as particularidades e históricos de cada área. São áreas distintas, mas que se complementam. Como defende a Unesco, os dois campos podem unir seus conceitos e expectativas em uma plano de alfabetização midiática e informacional (AMI). Nas atividades propostas pela Unesco (WILSON et al, 2013), há tarefas que contemplam habilidades das duas áreas, que se fundem e se complementam.

Através do levantamentos de pesquisas e da contribuição bibliográfica, pode-se compreender que a articulação dos dois campos promove meios de comunicação e sistemas de informação mais plurais independentes, reflexivos e éticos. O empoderamento de habilidades das duas áreas facilitam aos cidadãos compreender as funções dos meios de comunicação e informação, a avaliar criticamente os seus conteúdos, tomar decisões mais fundadas e se tornar leitores mais críticos e produtores mais éticos.

Em forma de infográfico, a figura abaixo resume bem o que se pode esperar de uma proposta de alfabetização unindo conceitos de mídia e *information literacy*:

Figura 21 : As 5 leis de alfabetização midiática e informacional



Fonte: Unesco

(http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/CI/pdf/Events/mil_five_laws_spanish.png)

Vê-se que neste modelo se tem a consciência de que a informação não é neutra, e as fontes nem sempre são confiáveis. A internet, assim como a biblioteca, são colocadas como canais igualmente importantes para acesso a conhecimento e informação – sendo que a presente tese reforça ainda que as habilidades de informação não se devem restringir a conteúdos acadêmicos, e que qualquer conteúdo veiculado merece atenção. Deve-se ainda desenvolver habilidades para compreender as mensagens, isto é, deter de habilidades textuais para conhecer diversas linguagens. Além de saber acessar e ler, deve-se desenvolver habilidades de produção de conteúdos. E, além disso, considera-se que um modelo de alfabetização em mídia e informação não deva ser fechado, isto é, venha a ser dinâmico devido sua complexidade.

Sem dúvida, a integração entre os dois campos iria melhor satisfazer as necessidades de habilidades de informação do cenário contemporâneo. A sugestão é que as universidades e grupos de pesquisas das duas áreas estabeleçam projetos em parceria dentro de um plano de educação para a mídia e para a informação mais holístico, e os conhecimentos de ambas as áreas sejam compartilhados em situações de pesquisas aplicadas. Bibliotecas também seriam espaços para propiciar as práticas desses projetos – que ainda poderiam inspirar práticas curriculares mais abrangentes. Deve-se entender muito bem como as duas áreas se complementam, e como uma poderia subsidiar as lacunas da outra, num cenário de tantas possibilidades como o digital – que converge diferentes linguagens, formatos e mídias. Um cenário o qual, apesar da riqueza de material, está sujeito a algoritmos que “regulam” nosso acesso à informação. Por isso, o componente crítico se destaca como habilidade primordial. Ainda, mesmo na internet, que tenhamos a liberdade de interagir com os diversos conteúdos, ainda assim não “escapamos” à indústria de informação e ao controle do que vemos. Neste processo, tanto habilidades da *media literacy* quanto da *information literacy* estão em jogo e, juntos, podem formar internauta mais atentos aos usos e interpretações que fazemos hoje da informação.

REFERÊNCIAS

ABREU, Joel Gomes; MONTEIRO, Silvana Drumond. Matrizes da linguagem e a organização virtual do conhecimento. **Ciência da Informação**, Brasília, v.39, n.2, p. 9-26, maio/ago., 2010.

ADORNO, T.W.; HORKHEIMER, M. **Dialética do esclarecimento**. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

AGUADED, J. I; DELGADO, A Políticas europeas para la educación y competencia mediáticas. In: Ilana Eleá. (Org.). **Agentes e vozes: um panorama da mídia-educação no Brasil, Portugal e Espanha**. Göttenburg: Nordicon, 2014, v. 1.

ALMEIDA JÚNIOR, Oswaldo Francisco. Bibliotecário escolar: seu perfil, seu fazer. In: Rovilson José da Silva; Sueli Bortolin. (Org.). **Fazeres cotidianos da biblioteca escolar**. São Paulo: Editora Polis, 2006, p. 43-54.

ALMEIDA, Lígia Beatriz de Carvalho. **Conceitos-chave e estratégias pedagógicas: material para mídia-educação**. 2009. Disponível em: <<https://ligiabeatriz.wordpress.com/conceitos-chave-e-estrategias-pedagogicas/>>. Acesso em: 20 ago. 2016.

AMERICAN LIBRARY ASSOCIATION. **Report of the Presidential Committee on information literacy: Final Report**. Chicago, 1989. Disponível em: <<http://www.ala.org/acrl/nili/ilit1st.html>>. Acesso em: 15 mar. 2014.

ANDERSON, C. **A cauda longa: do mercado de massa para o mercado de nicho**. São Paulo: Campus, 2006.

ANDRELO, Roseane. ALMEIDA, Lígia Beatriz Carvalho de; POLESEL, Pedro. Os meios de comunicação e o cotidiano das escolas públicas: a importância da formação de professores. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 31, 2008, Natal. **Anais...** Natal, 2008.

ANSTEY, M; BULL; G. Tiempos cambiantes, alfabetizaciones cambiantes. **Lectura y vida: Revista latinoamericana de lectura**, v. 28, n. 1, 2007, p. 42-47.

ARAÚJO, V.M.R. H. de; FREIRE, I.M. A rede internet como canal de comunicação na perspectiva da ciência da informação. **Transinformação**, Campinas, v.8, n.2, 1996.

ARAÚJO, Juliana Xavier de. **Memes: a linguagem da diversão na internet – análise dos aspectos simbólicos e sociais dos Rage Comics**. 2012. 86 f. TCC (Graduação) - Curso de Jornalismo, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

ASSOCIATION OF COLLEGE AND RESEARCH LIBRARIES (ACRL). **Information literacy competency for higher education**. Chicago : ALA, 2000. Disponível em <<http://www.ala.org/acrl/ilcomstan.html> > Acesso em: 15 de março de 2017.

AZEVEDO, F. **Mídia e democracia no Brasil: relações entre o sistema de mídia e o sistema político**. Opinião Pública 12.1, 2006.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2010.

BARRETO, A. A. Uma quase história da ciência da informação. **DataGramZero: Revista de Ciência da Informação**, v. 9, n. 2, abr. 2008. Disponível em: <http://www.dgz.org.br/abr08/Art_01.htm>. Acesso em: 01 maio 2016

BARTHES, R. **O óbvio e o obtuso**: ensaios sobre fotografia, cinema, pintura, teatro e música. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.

_____. A questão da informação. **São Paulo em perspectiva**, v. 8, n. 4, 1994. Disponível em: <<http://aldoibct.bighost.com.br/quest/quest2.pdf>>. Acesso em: 01 maio 2016.

_____. Conteúdos imateriais simbolicamente significantes. **DataGramZero**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 2, abr. 2010. Disponível em: http://www.dgz.org.br/abr10/Art_02.htm . Acesso em: 13 jul. 2015.

BAUER, Thomas. **Beyond and after media literacy**: media competence building. São Paulo: Faculdade Cásper Líbero, 2012.

BAZIN, Patrick. Vers une métalecture. **Bulletin des Bibliothèques de France**, Paris, v. 41, n. 1, p. 8-15, 1996.

BAWDEN, D. (2002). Revisión de los conceptos de alfabetización informacional y alfabetización digital. [Information and digital literacy: a review of concepts]. *Anales de Documentación*, 5 , 361-408.

_____. Information and digital literacies: a review of concepts. *Journal of Documentation*, v. 57, n. 2, Mar. 2001. p. 218-259. Disponível em: <<http://www.emeraldinsight.com/Insight/viewPDF.jsp?contentType=Article&Filename=html/Output/Published/EmeraldAbstractOnlyArticle/Pdf/2780570203.pdf>>. Acesso em: 22 out. 2016.

BEHEN, Linda D. **Using pop culture to teach information literacy**: Methods to Engage a New Generation. Westport: Libraries Unlimited, 2006.

BEHRENS, Shirley J. A conceptual analysis and historical overview of information literacy. **College & Research Libraries**, v. 55, n. 4, p. 309-323, 1994.

BELLONI, M.L. Les cultures jeunes et les technologies de l'information et communication. Paper apresentado no Colloque Cultures Infantines: Universalité e Diversité, Université de Nantes, France, 2007.

BELLONI, M.L.; GOMES, N.G. Infância, mídias e aprendizagens: cenários de mudança. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 104, p. 717-746, 2008

BENITEZ, Priscila et al. Procedimentos de observação e registro: da clínica à pesquisa aplicada. In: BORGES, Nicodemos Batista; AURELIANO, Livia Ferreira Godinho; LEONARDI, Jan Luiz. **Comportamento em foco**. 4. ed. São Paulo: Associação Brasileira de Psicologia e Medicina Comportamental - ABPMC, 2014.

BÉVORT, Evelyne; BELLONI, Maria Luiza. Mídia-Educação: conceitos, história e perspectivas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 109, set./dez. 2009.

BEZERRA, Arthur Coelho. Vigilância e filtragem de conteúdo nas redes digitais: desafios para a competência crítica em informação. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO, 16., 2015, João Pessoa. **Anais**. João Pessoa: Ancib - Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Ciência da Informação, 2015. p. 01 - 16. Disponível em:

<<http://www.ufpb.br/evento/lti/ocs/index.php/enancib2015/enancib2015/paper/viewFile/2716/1034>>. Acesso em: 05 dez. 2016.

BORGES, Jussara; OLIVEIRA, Lídia. Competências infocomunicacionais em ambientes digitais. **Observatorio (OBS*) Journal**, Portugal, v. 5, n. 4, p.291-326, 2011.

BOYD, Danah; ELLISON, Nicole. Social network sites: Definition, history, and scholarship. **Journal of computer-mediated communication**, v. 13, n. 1, 2007

BRASIL. Ministério da Cultura. **Caderno do Plano Nacional do Livro e Leitura: PNLL**: edição atualizada e revisada em 2014. Brasília, DF. Disponível em: <<http://www.cultura.gov.br/pnll>>. Acesso em: 20 set. 2014

BRASIL. Presidência da República. Secretaria de Comunicação Social. **Pesquisa brasileira de mídia 2015: hábitos de consumo de mídia pela população brasileira**. Brasília: Secom, 2015.

BRETAS, Maria Beatriz Almeida Sathler. Televisão. In: CAMPELLO, Bernadete Santos; CALDEIRA, Paulo da Terra. **Introdução às fontes de informação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 89-100.

BOULDING, Kenneth E. **Significado do Século XX**. Rio de Janeiro: Editora Fundo de Cultura, 1996.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Tradução Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989. Cap. 1, 2 e 3, pp.7-16. (coleção memória e sociedade).

BUCCI, Eugênio. **Brasil em tempo de TV**. São Paulo: Boitempo, 1997.

BUCKINGHAM, David. **Media education – literacy, learning and contemporary culture**. Cambridge: Polity Press, 2003.

_____. Defining digital literacy: what do young people need to know about digital media? In: LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. (Eds.). **Digital literacies**. New York: Peter Lang, 2008.

_____. Defining digital literacy: what do wyoung people need to know about digital media? In: LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. (Eds.). **Digital literacies**. New York: Peter Lang, 2008.

BELKIN, N. J.; ROBERTSON, S. E. Information Science and Phenomenon of information. **Journal of the American Society for Informaton Science**, julho-ago, 1979

BÉLISLE, C. . Literacy and the digital knowledge revolution. In: A. Martin & D. Madigan (Eds.), **Digital literacies for learning**, pp. 51-67. London: Facet Publishing, 2006.

BELLONI, M.L.; SUBTIL, M.J. Dos audiovisuais à multimídia. In: BELLONI, M.L. (Org.). **A formação na sociedade do espetáculo**. São Paulo: Loyola, 2002.

BORGES, J; OLIVEIRA, L. Competências infocomunicacionais em ambientes digitais. **Observatorio (OBS*) Journal**, Portugal, v. 5, n. 4, p.291-326, 2011.

BORGES, J. Competências infocomunicacionais na atuação política de organizações da sociedade civil. **Tendências da Pesquisa Brasileira em Ciência da Informação**, v. 7, n. 2, 2014. Disponível em: <<http://basessibi.c3sl.ufpr.br/brapci/v/a/17415>>. Acesso em: 02 Ago. 2016.

BURKE, Peter. Problemas causados por Gutenberg: a explosão da informação nos primórdios da escrita. **Estudos Avançados**, n. 44, v. 16, p. 173-185. São Paulo, 2002. Disponível em <<http://www.revistas.usp.br/eav/article/view/9854/11426>>. Acesso em: 15 março 2015.

BRANCO, Marcelo. Software livre e desenvolvimento social e econômico. In: CASTELLS, M. e CARDOSO, Gustavo (orgs). **A sociedade em rede: do conhecimento à ação política**. Belém: Imprensa Nacional- Casa da Moeda, 2005

BRUCE, C. Information literacy research: dimensions of the emerging collective consciousness. **Australian Academic & Research Libraries**, v. 31, n. 2, p. 91-109, Jan. 2000. Disponível em: <http://vnweb.hwwilsonweb.com/hww/results/results_common.jhtml;hwwilsonid=W5ZXJKWR S2Q1NQA3DIMSFGOADUNGIIV0>. Acesso em: 15 dez. 2014.

CANCLINI, Néstor Garcia. **Leitores, Espectadores e Internautas**. São Paulo: Iluminuras,2008

CARDOSO, G. Sociedades em Transição para a Sociedade em Rede. In:CASTELLS, M. e CARDOSO, Gustavo (orgs). **A sociedade em rede: do conhecimento à ação política**. Belém: Imprensa Nacional- Casa da Moeda, 2005

CASTELLS, Manuel. A Sociedade em Rede: do Conhecimento à Política. In:CASTELLS, M. e CARDOSO, Gustavo (orgs). **A sociedade em rede: do conhecimento à ação política**. Belém: Imprensa Nacional- Casa da Moeda, 2005

_____. **La Era de la información: economía, sociedad y cultura**. Madrid: Alianza, 1997. v. 1: La Sociedad Red.

_____. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

_____. **A Galáxia Internet**, Lisboa Fundação Calouste Gulbenkian, 2004

CASTELLS, Manuel; CARDOSO, Gustavo (Orgs.). **A Sociedade em Rede: do conhecimento à ação política**; Conferência. Belém (Por) : Imprensa Nacional, 2005.

CALVANI, A.; CARTELLI, A.; FINI, A.; RANIERI M. Models and instruments for assessing digital competence at school. **Journal of e-Learning and Knowledge Society**, v. 4 n.3, pp. 183-193, 2008.

CAMAS, Nuria Pons Vilardell et al. **Professor e cultura digital**: reflexão teórica acerca dos novos desafios na ação formadora para nosso século. *Reflexão e Ação*, v. 21, n. 2, p. 179-198, 2013.

CAMPELLO, Bernadete Santos; CALDEIRA, Paulo da Terra (Org.). **Introdução às fontes de informação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

CAMPELLO, B. O movimento da competência informacional: uma perspectiva para o letramento informacional. **Ciência da informação**, Brasília, v. 32, n. 3, p. 28-37, set./dez. 2003

CAPPELLO, Gianna; FELINI, Damiano; HOBBS, Renee. Reflections on Global Developments in Media Literacy Education: Bridging Theory and Practice. **Journal of Media Literacy Education**, v. 3, n.2, 2011.

CASARIN, Helen de Castro Silva. **Biblioteca escolar no ensino fundamental: em busca de um modelo alternativo**. Marília (SP): Programa de Ensino Público da Fapesp, 2014.

CARVALHO, Cesar Augusto de. Cineclube e cinema no Brasil: traços de uma história. In: X Congresso de ALAIC, **Anais**. Bogotá, meio eletrônico, 2010. Disponível em: <https://rbbd.febab.org.br/rbbd/article/view/123>. Acesso em: 05 jan 2015.

CASE, D. O. **Looking for Information: A Survey of Research on Information Seeking, Needs, and Behavior**. Amsterdam: Elsevier; Academic Press, 2007.

CATARINO, M. E. ; BAPTISTA, A. A. Folksonomia: um novo conceito para a organização dos recursos digitais na Web. **DataGramZero – Revista de Ciência da Informação**, Rio de Janeiro, v.8, n.3, jun. 2007. Disponível em: <http://www.dgz.org.br/jun07/Art_04.htm>. Acesso em: 19 jun. 2016.

CERVERÓ, Aurora Cuevas. **Lectura, Alfabetización en Información y Biblioteca Escolar**. Gijón: Trea, 2007.

CERIGATTO, Mariana Pícaro. **A educação para a mídia e a publicidade infantil e juvenil: uma proposta de trabalho**. 2009. 100f. Monografia (graduação em jornalismo). Universidade Sagrado Coração, Bauru.

CERIGATTO, Mariana Pícaro; SIQUEIRA, Alexandra Bujokas de. **Media literacy: estudando o trailer do cinema no ensino médio**. 2008. 90f. Trabalho de iniciação científica (graduação em jornalismo). Universidade Sagrado Coração, Bauru.

CERIGATTO, M. P; ALMEIDA, L.B.C. O papel do professor e as abordagens pedagógicas no estudo da linguagem da mídia. Lorena-SP, **Revista Educação, Comunicação e Cultura**. ECCOM v.7, n.13, jan/julho 2016.

CHAMPANGNATTE, D. M. O.; NUNES, L. C. A inserção das mídias audiovisuais no contexto escolar. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 27, n. 3, p.15-38, dez. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edur/v27n3/v27n3a02.pdf>>. Acesso em: 23 nov. 2014

CHARTIER, R. Roger Chartier: "Os livros resistirão às tecnologias digitais". **Revista Nova Escola**, São Paulo, edição 204, ago. 2007. Entrevista a Cristina Zahar. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/lingua-portuguesa/fundamentos/roger-chartier-livrosresistirao-tecnologias-digitais-610077.shtml>>. Acesso em: 13 nov. 2014

CHAUÍ, Marilena. **Simulacro e poder: uma análise da mídia**. São Paulo: Ed. Fundação Perseu Abramo, 2006.

COELHO, Marlene Morbeck. Competência informacional no ambiente de trabalho: percepção do bibliotecário de órgão público. **Liinc em Revista**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 170-196, mar. 2011. Disponível em: <http://revista.ibict.br/liinc/index.php/liinc/article/view/408/281>. Acesso em: 16 dez 2015.

COPE, B.; KALANTZIS, M. A grammar of multimodality. **International Journal of Learning**, v. 16, n. 2, p. 361-425, 2009

_____. Multiliteracies: the beginnings of an idea. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. (Eds.). *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures*. London: Routledge, 2000. p. 3-8

CUNHA, Murilo Bastos da; CAVALCANTI, Cordélia Robalinho de Oliveira. **Dicionário de Biblioteconomia e Arquivologia**. Brasília, DF: Briquet de Lemos/Livros, 2008. 451p. Resenha de: CALDEIRA, Paulo da Terra. *PCIOonline*, Belo Horizonte, v. 14, n. 1, jan./abr. 2009.

D'ANDRÉA, Carlos. Estratégias de produção e organização de informações na web: conceitos para a análise de documentos na internet. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 35, n. 3, p. 39-44, set./dez. 2006.

DIONISIO, Ângela Paiva. Gêneros multimodais e multiletramento. In: KARWOSKI, A.M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K.S. (Orgs.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. Palmas e união da Vitória, PR: Kaygangue, 2005

DEMO, Pedro. Ambivalências da sociedade da informação. **Ci. Inf**, Brasília, v. 29, n.2, p.37-42, maio/agosto. 2000.

DOHERTY, J.J. Giving voice to the silenced: an essay in support of information literacy. **Library Philosophy and Practice**, p. 1-8, Jun. 2007.

DUARTE, Adriana Bogliolo; LOURENÇO, Cíntia de Azevedo. Informação e conhecimento: aspectos filosóficos e informacionais. **Informação & sociedade**, João Pessoa, v. 12, n. 1, 2002.

DUDZIAK, Elisabeth Adriana. Information literacy: princípios, filosofia e prática. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 32, n. 1, p.23-35, 2003.

_____. Em busca da pedagogia da emancipação na educação para a competência em informação sustentável. **Rev. Dig. Bibl. Ci. Inf.**, Campinas, v. 9, n. 1, p. 166-183, jul./dez. 2011.

Disponível em: <http://polaris.bc.unicamp.br/seer/ojs/index.php/sbu_rci/article/view/502>. Acesso em: 23 setembro 2014.

_____. Competência informacional e midiática no ensino superior: desafios e propostas para o Brasil. **Prisma: Revista de Ciências e Tecnologias de Informação e Comunicação**, Porto, n. 13, 1-19, 2010. Disponível em: <http://revistas.ua.pt/index.php/prismacom/article/view/793/728>. Acesso em: 23 ago 2014.

ECO, Umberto. **Apocalípticos e integrados**. São Paulo: Perspectiva, 1979.

ESHET-ALKALAI, Yoram. Digital Literacy: A Conceptual Framework for Survival Skills in the Digital Era. **Journal of Educational Multimedia and Hypermedia**, Chesapeake, EUA, v. 13, n.1, p. 93-107, jan. 2004.

ELEÁ, Ilana. Introdução. In: Ilana Eleá. (Org.). **Agentes e vozes: um panorama da mídia-educação no Brasil, Portugal e Espanha**. 1ed. Göttenburg: Nordicon, 2014.

ESPAÑA, Ministerio de Educación y Ciencia. **Un nuevo concepto de biblioteca escolar**. Madrid. MEC, 1996.

FAGUNDES, Antônio Jayro da Fonseca Motta. **Descrição, definição e registro de comportamento**. 14a Ed. Sao Paulo: Edicon, 2006.

FANTIN, M. Contextos, perspectivas e desafios da mídia-educação no Brasil. In: Ilana Eleá. (Org.). **Agentes e vozes: um panorama da mídia-educação no Brasil, Portugal e Espanha**. 1ed. Göttenburg: Nordicon, 2014, v. 1, p. 49-57.

_____. Mídia-educação no currículo e na formação inicial de professores. In M. Fantin; P.C. Rivoltella (Orgs.), **Cultura Digital e Escola: pesquisa e formação de professores** (pp.57- 92). Campinas: Papirus, 2012.

FEDERACIÓN INTERNACIONAL DE ASOCIACIONES DE BIBLIOTECARIOS Y BIBLIOTECAS (IFLA). **Recomendaciones de la Federación Internacional de Asociaciones de Bibliotecarios y Bibliotecas (IFLA) sobre Alfabetización Informacional y Mediática**. 2011. Disponível em: <http://www.ifla.org/files/assets/information-literacy/publications/media-infolitrecommendendes.pdf>. Acesso em: 03 maio 2015.

FONTANELLA, Fernando. **Bem-vindo à Internets: Os subterrâneos da Internet e a cibercultura vernacular**. In: XXXIV Intercom - Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, Recife, 2011.

FRAGA, Ricardo Feler de Paula. **As novas tecnologias e a rotina de produção do jornal Estado de Minas**. Belo Horizonte: Curso de Comunicação Social, Centro Universitário de Belo Horizonte, 2005.

GARCEZ, A. **Animar, se divertir e aprender: as relações de crianças com programas especialmente recomendados**. Dissertação de Mestrado, Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

GEERTZ, C. **La interpretación de las culturas**. Barcelona: Gedisa, 2000.

GOODMAN, Leo A. **Snowball Sampling**. *Annals of Mathematical Statistics*. v.32, p. 148-170, 1961. Disponível em: <http://projecteuclid.org/euclid.aoms/1177705148>. Acesso em: 09 jun 2015

EMIRBAYER, Mustafa; GOODWIN, Jeff. Network analysis, culture, and the problem of agency. *American Journal of Sociology*. v. 9, n. 6, 1994. p. 1411-54

FARIAS JÚNIOR, J. P. O uso de fontes audiovisuais e novas mídias no ensino de história antiga na educação básica. **História e-história**, Campinas, 05 fev. 2014. Publicação organizada com o apoio do grupo de pesquisa Arqueologia Histórica da Unicamp. Disponível em: <<http://www.historiahistoria.com.br/materia.cfm?tb=artigos&id=257>>. Acesso em: 05 out. 2014.

FERRÉS PRATS, J.; PISCITELLI, A. La competencia mediática: propuesta articulada de dimensiones e indicadores. **Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación**, n. 38, p. 75-82, 2012.

FRAU-MEIGS, D. **Media Education**. A kit for teachers, students, parents and professionals. Paris: UNESCO, 2006

FREIRE, I. M. Informação; consciência possível; campo: um exercício com constructos teóricos. **Ciência da Informação**, Brasília, v.24, p.133-42, jan./abril, 1995.

_____. Comunicação de informações tecnológicas para o meio rural. **Ciência da Informação**, Brasília, v.13, n.1, p.67-71, 1984.

GALLOTTI, Monica Marques Carvalho; SANTOS, Thais Helen do Nascimento; SOUZA, Jacqueline Aparecida de. Convergência entre a literacia informacional e a literacia mediática. In: CONGRESSO BRAGA: CECS, 3., 2015, Braga, Portugal. **Anais...** p. 345 – 357, 2015. Disponível em: <<file:///C:/Users/maria/Downloads/2247-8102-1-PB.pdf>>. Acesso em: 26 fev. 2016.

GASQUE, K. C. G. D. Competência em Informação: conceitos, características e desafios. **AtoZ: novas práticas em informação e conhecimento**, Curitiba, v. 2, n. 1, p. 5-9, jan./jun. 2013. Disponível em: <<http://www.atoz.ufpr.br>>. Acesso em: 13 de março de 2017.

GATTI, A. Cineclube. In: RAMOS, Fernão; MIRANDA, Luiz Felipe (Org). **Enciclopédia do cinema brasileiro**. São Paulo: Editora Senac, p.128, 2000.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GILLESPIE, M.; TOYNBEE, J. **Analysing Media Texts**. Milton Keynes: Open University, 2006.

GREEN, H.; HANNON, C. Their space – education for a digital generation. Londres: Demos, 2007.

GOMES, Henriette Ferreira. O ambiente informacional e suas tecnologias na construção dos sentidos e significados. **Ci. Inf.** [online]. v..29, n.1, p.61-70, 2001

GONÇALVEZ, Renata. **Conteúdos culturais na cibercultura:** um estudo do processo de convergência midiática da obra de Clarah Averbuck. 2011. 103 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Letras, Universidade Federal de São João Del Rei, São João Del Rei, 2011. Disponível em: <http://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/mes-tletras/DISSERTACOES_2/conteudos_culturais_na_cibercultura.pdf>. Acesso em: 10 out. 2015.

GONNET, Jacques. **Educação e Mídia.** São Paulo. Edições Loyola, 2004

GRAFSTEIN, A. A discipline-based approach to information literacy. **The Journal of Academic Librarianship**, v. 28, n. 4, Jul. 2002, p. 197-204.

GRIPSRUDE, J. Semiotics: signs, codes and cultures. In GILLESPIE, M. e TOYNBEE, J. **Analysing Media Texts.** Milton Keynes: Open University, 2006

GRIZZLE, A. Media & Information Literacy: The UNESCO Perspective. **Journal of Media Literacy**, v. 57, p. 34-36, 2010

GUTIÉRREZ, A. Educar para los medios en la era digital / Media education in the digital age. **Comunicar**, v. 31, p. 451-456, 2008.

GUTIÉRREZ-MARTIN, A.; TYNER, K. Educación para los medios, alfabetización mediática y competencia digital. **Comunicar**, v. 38, p. 31-39, 2012.

HALL, Stuart. **Da diáspora.** Belo Horizonte, Editora UFMG, 2003.

HALL, S.; WHANNEL, P. **The popular arts.** Londres: Hutchinson Educational, 1964.

HALLORAN, J.D.; JONES, M. **Learning about media:** communications and society. Paris: UNESCO, 1986.

HESMONDHALGH, David. Bourdieu, the media and cultural production. **Media, Culture & Society**, London, Thousand Oaks e New Delhi, v. 28, n. 2, p.211-231, 2006. Disponível em: <https://www.researchgate.net/profile/David_Hesmondhalgh/publication/42790168_Bourdieu_the_Media_and_Cultural_Production/links/55e416c508ae2fac47214439/Bourdieu-the-Media-and-Cultural-Production.pdf>. Acesso em: 03 fev. 2016

_____. **A identidade cultural na pós modernidade.** Rio de Janeiro:Dp&A, 1997.

HENRIQUES, Sandra Maria Garcia. **A ideologia em weblogs:** Uma análise dos memes como formas simbólicas. In: XXX Intercom – Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, Santos, 2007.

HINE, C. **Virtual ethnography.** Londres: Sage, 2000.

HOBBS, R. **Digital and Media Literacy: A Plan of Action.** Washington, DC: The Aspen Institute , 2010.

HOGGART, R. **The uses of literacy.** Middlesex: Penguin; Chatto & Windus, 1957.

HUVILA, I. The Complete Information Literacy? Unforgetting Creation and Organisation of Information, **Journal of Librarianship and Information Science**, vol. 43, pp. 237–245, 2011.

INSTITUTO PRÓ-LIVRO (Brasil). **Retratos da Leitura no Brasil**. 4. ed. São Paulo: Ibope Inteligência, 2016. Disponível em: <http://prolivro.org.br/home/images/2016/Pesquisa_Retratos_da_Leitura_no_Brasil_-_2015.pdf>. Acesso em: 03 jul. 2016.

INTERNATIONAL FEDERATION OF LIBRARY ASSOCIATIONS AND INSTITUTIONS. **Declaração de Alexandria sobre Competência Informacional e aprendizado ao longo da vida**. 2005. Disponível em: . Acesso em: 29 jun. 2016

JENKINS, Henry. **Cultura da convergência**. São Paulo: Aleph, 2009.

KATZ, I. R. Testing information literacy in digital environments: ETS's iSkills assessment. **Information Technology and Libraries**, v. 26, n.3, p 3-12, 2007.

KELLNER, Douglas. **A Cultura da Mídia**. São Paulo: Edusc, 2000

KELLNER, Douglas; SHARE, J. Educação para a leitura crítica da mídia, democracia radical e a reconstrução da educação. **Educ. Soc.** [online]. v. 29, n.104, p. 687-715, 2008.

KIM, Kyung-sun; SIN, Sei-ching Joanna. Use of social media in different contexts of information seeking. **Information Research**, v. 20, n. 1, mar. 2015. Disponível em: <<http://www.informationr.net/ir/20-1/istic2/istic24.html#.VWkRqtJViko>>. Acesso em: 28 maio 2015.

KRESS, Gunther. Multimodality. **A social semiotic approach to contemporary communication**. New York, Routledge, 2010

KRESS, Gunther & van LEEUWEN, Theo. Multimodal discourse: The modes and media of contemporary communication. London, New York: Arnold; Oxford University Press, 2001

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. Campinas, São Paulo: Papirus, 2007

KIM, Kyung-sun; SIN, Sei-ching Joanna. Use of social media in different contexts of information seeking: effects of sex and problem-solving style. **Information Research**, v. 20, n. 1, mar. 2015. Disponível em: <<http://www.informationr.net/ir/20-1/istic2/istic24.html#.VWkRqtJViko>>. Acesso em: 28 maio 2015.

KUHLTHAU, Carol C. **Como usar a biblioteca na escola: um programa de atividades para o ensino fundamental**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

_____. **Information skills for an information society: a review of research**. Monografia. Syracuse University, New York, 1987.

_____. Inside the search process: information seeking from the user's perspective. **Journal of the American Society for Information Science**, v. 42, n. 5, p. 361-371, 1991.

LANGFORD, L. Information literacy: a clarification. **School libraries worldwide**, n. 1, jan. 1998, p. 59-72.

LAU, J. **Guidelines on information literacy for lifelong learning**. The Hague: International Federation of Library Associations and Information Institutionso, 2006

_____. Conceptual Relationship of Information Literacy and Media Literacy. In: **Conceptual Relationship of Information Lite racy and Media Literacy**. (pp. 76-91). Paris: UNESCO, 013.

LEANING, M. Towards the integration of media and information literacy: a rationale for a 21st century approach. In Mihailidis, P. and De Abreu, B. ed. **Media Literacy Education in Action: Theoretical and Pedagogical Perspectives**, London: Routledge, 2013.

LEÃO, Lucia. **O Labirinto da hipermídia: arquitetura e navegação no ciberespaço**. São Paulo: Iluminuras, 1999

LECARDELLI, Jane; PRADO, Noêmia Schoffen. Competência Informacional no Brasil: um estudo bibliográfico no período de 2001 a 2005. **Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação: Nova Série**, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 21-46, dez. 2006.

LEE, Alice Y.l.; SO, Clement Y.k. Media Literacy and Information Literacy: Similarities and Differences. **Comunicar: Media Education Research Journal**, v. 21, n. 42, p.137-145, 2014.

LEMOS, André. Cibercultura e remix. In: SEMINÁRIO “SENTIDOS E PROCESSOS”. São Paulo, Itaú Cultural, agosto de 2005. Disponível em: <<http://www.facom.ufba.br/ciberpesquisa/andrelemos/remix.pdf> >Acesso em: 20 fev. 2014.

_____. Cibercultura, cultura e identidade. Em direção a uma “Cultura Copyleft? **Contemporanea - Revista de Comunicação e Cultura**, Bahia, v. 2, n. 2, p.09-22, dez. 2004. Semestral. Disponível em: <<http://www.portalseer.ufba.br/index.php/contemporaneaposcom/article/viewFile/3416/2486>>. Acesso em: 03 abr. 2014.

_____. Cibercultura como território recombinante. In. TRIVINHO, E. & CAZELOTO. A cibercultura e seu espelho: campo de conhecimento emergente e nova vivência humana na era da imersão interativa. São Paulo: **ABCiber** ; Instituto Itaú Cultural (ColeçãoABCiber). (38-51). Disponível em: http://abciber.org/publicacoes/livro1/a_cibercultura_e_seu_espelho.pdf. (março de 2010).

_____. Cibercultura punk. **Cult** (96). Disponível em: <http://revistacult.uol.com.br/home/2010/03/cibercultura-punk>. Acesso em: 26 out. 2014.

_____.A crítica da crítica essencialista da cibercultura. **Matrizes**, 9, (1), 29-51, 2015. Disponível em: http://www.matrizes.usp.br/index.php/matrizes/article/view/575/pdf_3. Acesso em: 09 dez de 2016.

LEMOS, Renata; SANTAELLA, Lúcia. **Redes sociais digitais: a cognição conectiva do Twitter**. São Paulo: Paulus, 2010.

LÉVY, Pierre. **A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço**. 4.ed. São Paulo: Loyola, 2003.

_____. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

LIN, Tzu-bin; MOKHTAR, Intan Azura; WANG, Li-yi. The construct of media and information literacy in Singapore education system: global trends and local policies. **Asia Pacific Journal Of Education**, Singapore, v. 35, n. 4, p.423-437, 25 fev. 2015

LIN, T. Conceptualising media literacy: Discourses of media education. **Media Education Research Journal**, v. 1, p. 29–42, 2010

LIVINGSTONE, S. **Children and the Internet**. Cambridge: Polity Press, 2009.

_____. **Media literacy and the challenge of new information and communication technologies**. London:LSE Research Online, 2007.

LIVINGSTONE, S.; VAN COUVERING E.; THUMIN, N. **Adult media literacy: a review of the research literature on behalf of Ofcom**. Londres: Office of Communications, 2005.

LIMA, Gabriela Bezerra. Tipos de Ativismo Digital e Ativismo Preguiçoso no Mapa Cultural. **Revista Geminis**, ano 3, nº 1, p. 71 – 96, 2012.

LLOYD, A . Information literacy landscapes: an emerging picture. **Journal of Documentation**, v. 62, n. 5, 2006.

LUNARDELLI, F. **Quando éramos jovens: história do Clube de Cinema de Porto Alegre**. Porto Alegre: Editora Universidade, 2000.

LUSTED, David (org.) **The Media Studies Book – A Guide for Teachers**. Londres: Routledge, 1991.

MACHADO, Arlindo. **O sujeito na tela: modos de enunciação no cinema e no ciberespaço**. São Paulo: Paulus, 2007

MANZINI, E. J. A entrevista na pesquisa social. In: **Didática: São Paulo**, v. 26/27, p. 149-158, 1991

MARQUES, Luis Henrique. **Teoria e prática da redação para jornalismo impresso**. Bauru: Edusc, 2003.

MARINS, Líliam Cristina. A circulação multimodal e intermidial do texto literário e sua recepção por alunos de letras. In: CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL (COLE), 17., 2009, Campinas. **Anais ...**. Campinas: Unicamp, 2009. p. 01 - 08. Disponível em: <http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais17/txtcompletos/sem16/COLE_977.pdf>. Acesso em: 30 dez. 2014.

MARTIN, A. **Literacies for the digital age Digital literacies for learning**, 2006, pp. 3-25. London: Facet.

_____. (2008). Digital literacy and the "digital society". In: C. Lankshear & M. Knobel (Eds.), **Digital literacies: concepts, policies and practices** (p. 151-176). New York: Peter Lang

MARCONDES FILHO, Ciro. **Comunicação e jornalismo: a saga dos cães perdidos**. São Paulo: Hacker Editores, 2000.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia Científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

MARTÍN- BARBERO, Jesús. As formas mestiças da mídia. **Revista Pesquisa FAPESP**, set. 2009.

MCLUHAN, Marshall. **Os meios de comunicação como extensões do homem**. . São Paulo : Cultrix, 1999.

_____. **Understanding media: the extensions of man**. New York: McGrawHill, 1964.

MEDINA, Cremilda. **Notícia, um produto à venda: jornalismo na sociedade urbana e industrial**. São Paulo: Summus, 1988.

MILLS, K. A. . A Review of the "Digital Turn" in the New Literacy Studies. **Review of Educational Research**, 2010, v.2, p 246-271.

MIRANDA, S. V. Identificando competências informacionais. **Ciência da Informação**. Brasília, v. 33, n. 2, p. 112-122, mai./ago. 2004. Disponível em: . Acesso em: 25 out. 2011.

MIRANDA, L. T. Mídias, reflexão e ação: Um panorama das atividades mídia-educativas em contextos formais e informais de educação brasileira In: Ilana Eleá. (Org.). **Agentes e vozes: um panorama da mídia-educação no Brasil, Portugal e Espanha**. 1ed.Götenburg: Nordicon, 2014, v. 1,p. 71-77

MIRANDA, Antonio. Sociedade da informação: globalização, identidade cultural e conteúdos. **Ci. Inf.** [online]. 2000, vol.29, n.2, pp.78-88

MONTEIRO, Silvana Drumond. **As linguagens e o hipertexto: uma introdução às possibilidades discursivas na forma hipertextual**. 2004. 33 f. Dissertação (Doutorado em Comunicação e Semiótica) - Pontifícia Universidade Católica (PUC), São Paulo, 2004. Disponível em: <<http://www.pucsp.br/~cimid/8inf/monteiro/linghipe.pdf>>. Acesso em: 09 ago. 2014

MORIN, Edgar. **L'esprit du temps - Essai sur la culture de masse**. Paris: Grasset, 1962.

MANZINI, Eduardo José. **A entrevista na pesquisa social**. São Paulo:Didática, 1991.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, Acir Mário; DECZKA, Beatriz Gay; BRITO, Siebeneicher (orgs). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

_____. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

MARTENS, Hans. Evaluating Media Literacy Education: Concepts, Theories and Future Directions. **Journal of Media Literacy Education**, Kingston, Rhode Island, v. 2, n. 1, p. 1-22, 2010.

MCGARRY, Kevin. **Literacy, communication and libraries: a study guide**. London: Library Association, 1991

MEC – Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Comunicação e Uso de Mídias**. Brasília, 2009. (Cadernos Pedagógicos). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12328-comunicacaoeusodemidias-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 13 dez. 2016

MILANESI, Luis. **Biblioteca**. Cotia, São Paulo: Ateliê Editora, 2002.

NATIONAL INFORMATION LITERACY AWARENESS MONTH, 2009, by the President of the United States of America. A proclamation. 2009. Disponível em: . Acesso em: 10 abr. 2014.

NAKAMURA, Rodolfo. **Como fazer um planejamento de mídia na prática**. São Paulo: Farol do Forte, 2009.

NETTO, C X de A. Signo, sinal, informação: as relações de construção e transferência de significados. **Informação & Sociedade: Estudos**, João Pessoa, v. 12, n. 2, p.37-49, 2002.

NUNES, J. V.; ALMEIDA JÚNIOR, O. F. Informação e cotidiano nos sites de redes sociais. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO, 15, 2014, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: UFMG, 2014. p.1427-1444. Disponível em: <http://enancib2014.eci.ufmg.br/programacao/anais-do-xv-enancib>

OLIVEIRA, Aline Ferreira de. **Critérios de avaliação para fontes de informação eletrônicas na Internet para crianças de seis a dez anos**. 2014. 161 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Biblioteconomia). Universidade Estadual Paulista, Marília, 2014.

PACHECO, Cíntia Gomes; VALENTIM, Marta Lígia Pomim. Informação e conhecimento como alicerces para a gestão estratégica empresarial: um enfoque nos fluxos e fontes de informação. In: VALENTIM, Marta (Org.). **Gestão, mediação e uso da informação**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 319-341

PAIVA, Raquel, GABBAY, Marcello M. Comunicação, crítica e cidadania: releituras teóricas e perspectivas práticas. **Revista Debates**, v. 4, n.1, p. 78–98, 2010

PARENTE, André. **O virtual e o hipertextual**. Rio de Janeiro: Pazulin; Núcleo de Tecnologia da Imagem/ECO-UFRJ, 1999

PIRES, J. **Reflexões sobre currículo e linguagem a partir de uma experiência da Escola de Cinema no CAP/UFRJ**. Dissertação de mestrado, Departamento de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

PENMAN R; TURNBULL, S. **Media Literacy – concepts, research and regulatory issues** ACMA: Commonwealth of Australia, 2007

- PORTO, Mauro. Enquadramentos da mídia. In: Rubim, Antonio A.C. (Org.). **Comunicação e política: conceitos e abordagens**. São Paulo: Unesp, 2004.
- PORTUGAL. Ministério da Ciência e Tecnologia. Livro Verde para a Sociedade da Informação em Portugal. Lisboa : Missão para a Sociedade da Informação, 1997.
- PRADO, Luiz Carlos Delorme. **Convergência e defesa da concorrência: considerações sobre novos mercados relevantes e riscos de concentração**. Conferência Nacional Preparatória de Comunicações. Brasília, 2007.
- PERRIAULT, J. **Education et nouvelles technologies**. Saint-Germain-duPuy: Nathan, 2002.
- PUNTEL, J. T. **União Cristã Brasileira De Comunicação Social: uma memória que não se extingue**. In: VII Conferência Brasileira de Comunicação Eclesial. São Paulo, 2012.
- RECUERO, Raquel da Cunha. **Redes Sociais na Internet**. Porto Alegre: Sulina, 2009.
- REECE, G.J. Critical thinking and cognitive transfer: impication for the development of online information literacy tutorials. **Research Strategies**, v. 20, 2007, p. 482-493.
- REGIS, Sônia. Percepção, linguagem e pensamento. **Galáxia**, São Paulo, n. 3, p.241-251, 2002.
- RETTIG, J. **Beyond icooli: analog models for reviewing digital resources**, 1997. p. 52- 64. Disponível em: Acesso em: 03 out. 1998.
- ROMANI, J. C. C. **Strategies to promote the development of e-competencies in the next generation of professionals: european and international trends**. In S. Publications (Ed.). Cardiff: Cardiff University, 2009.
- ROCHA, Maria Meriane Vieira. **Competência Informacional: gestão da informação no contexto dos docentes do curso de Medicina da Faculdade de Ciências Médicas da Paraíba-PB**. Dissertação (mestrado em Ciência da Informação) - Curso de Pós-Graduação em Ciência da Informação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2008.
- RODRIGUES, C; BLATTMANN, U. Gestão da informação e a importância do uso de fontes de informação para geração de conhecimento. **Perspect. Ciênc. Inf.**, Belo Horizonte , v. 19, n. 3, p. 4-29, 2014 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-99362014000300002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 31 julho 2016.
- SACRAMENTO, W. **Experiência televisiva como mediadora da relação de crianças com o cinema**. Dissertação de Mestrado, Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.
- SALVADOR, Ângelo Domíngos. **Métodos e Técnicas de pesquisa bibliográficas**. Elaboração e relatório de estudos científicos. 3ª ed. Porto Alegre: Sulina / Fundação de Integração, Desenvolvimento e Educação do Noroeste do Estado (FIDENE - Ijuí RS), 1973.
- SANCHEZ, Cne Sinimbu. Caracterização da pesquisa escolar na Biblioteca do IFAM – Campus Manaus Zona Leste (CMZL) na perspectiva do usuário-aluno. In:-CONGRESSO BRASILEIRO

DE BIBLIOTECONOMIA, DOCUMENTO E CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO, 25, 2013, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: Congresso Brasileiro de Biblioteconomia, Documento e Ciência da Informação, 2013.. Disponível em: <<http://portal.febab.org.br/anais/article/view/1248>>. Acesso em: 20 jun. 2015.

SANTAELLA, L. **Matrizes de Linguagem e Pensamento**. São Paulo: Iluminuras, 2001

_____. **Navegar no ciberespaço: o perfil cognitivo do leitor imersivo**. São Paulo: Paulus, 2004.

_____. **Linguagens Líquidas na era da mobilidade**. São Paulo: Paulus, 2007.

SANTOS, Rafael Barcelos. **Competência informacional: histórico e perspectivas para a sociedade da informação**. 2011. 70 f., il. Monografia (Bacharelado em Biblioteconomia)—Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

SANTOS, Plácida Leopoldina Ventura Amorim da Costa; CARVALHO, Angela Maria Grossi de. Sociedade da informação: Avanços e retrocessos no acesso e no uso da informação. **Informação & Sociedade: Estudos**, João Pessoa, v. 19, n. 1, p.45-55, 2009.

SANTIAGO, I. E. **A escrita de nativos digitais**. Tese de Doutorado, Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

SCALZO, Marília. **Jornalismo de revista**. São Paulo: Contexto, 2011.

SCHWARZ, G. Overview: What is media literacy, who cares, and why? In: G. Schwarz & P. Brown (Eds.), **Media literacy: Transforming curriculum and teaching** (pp. 5–17). Malden, MA: Blackwell Publishing, 2005.

SETZER, Valdemar. Dado, informação, conhecimento e competência. **DataGramZero** Revista de Ciência da Informação – N° zero, dezembro 1999, artigo 01.

SILVERSTONE. Roger. **Por que estudar a mídia?** São Paulo: Loyola, 2002

SMITH, Frank. **Leitura significativa**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SOARES, Ismar de Oliveira. Base Nacional Comum Curricular: **Existe Espaço para a Educomunicação e a Mídia Educação no novo projeto do MEC?**. São Paulo: Issu, 2015.

_____. Tecnologias de informação e novos atores sociais. **Comunicação & Educação**, São Paulo, n. 4, set.-dez. 1995.

SIQUEIRA, Alexandra Bujokas. **Programas de TV didáticos para o ensino fundamental: um exame dos fundamentos teórico-educacionais**. 2005. 310f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara.

_____. Educação para a mídia como política pública: experiência inglesa e proposta brasileira. **Comunicação e Política**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 1, p.73-100, 2007. Disponível em: <http://www.cebela.org.br/imagens/Materia/01ART04_Alexandra.pdf>. Acesso em: 06 ago. 2014

_____. **Blog da mídia-educação:** curso de extensão forma colaboradores para o projeto Redeci. 2012. Disponível em: <<http://medialiteracybrasil.net/>>. Acesso em: 02 jul. 2014.

_____. A fotografia da babá, Roland Barthes e os imbecis com voz de prêmio Nobel, 2016 **In: Blog da mídia-educação:** curso de extensão forma colaboradores para o projeto Redeci. Disponível em: <<http://medialiteracybrasil.net/>>. Acesso em: 02 jan. 2016.

_____. Educação para a mídia: da inoculação à preparação. **Educação e Sociedade.** 2008, vol.29, n.105, pp. 1043-1066

_____. Mídia-educação a serviço da cidadania: uma proposta para a formação de assistentes sociais. In MACEDO, Alessandra Xavier Nunes, PIRES, David Ulisses Brasil Simões e ANJOS, Fernanda Alves (org.) **Educação para a Mídia –** Cadernos de Debate da Classificação Indicativa. Brasília: Ministério da Justiça/ Secretaria Nacional de Justiça, 2014.

SIQUEIRA, Alexandra Bujokas et al . **Mídia na Educação.** Bauru: Universidade Sagrado Coração, 2009. Livro digital didático.

SILVA, Elisabeth da; TOMAÉL, Maria Inês. Fontes de informação na Internet: a literatura em evidência. In: TOMAÉL, M. I.; VALENTIM, M. L. P. (Org.). **Avaliação de fontes de informação na Internet.** Londrina: Eduel, 2004, p. 1-17

SODRÉ, Muniz. O globalismo como neo-barbárie. In: MORAES, Denis de (Org.). **Por uma outra comunicação.** Rio de Janeiro: Record, 2003. p. 21-40.

SODRÉ, Nelson Werneck. **Síntese de História da Cultura Brasileira.** 19ª ed. RJ: Bertrand Brasil, 1999.

_____. **Antropológica do espelho.** Petrópolis: Vozes, 2002.

SPITZER, Kathleen L.; EISENBERG, Michael B.; LOWE, Carrie A. **Information literacy:** essential skills for the information age. New York: Syracuse University, Clearinghouse on Information & Technology, 1998.

TAPSCOTT, Don. **Grown up digital.** Nova Jersey: McGraw-Hill, 2008.

TAKAHASHI, T. (org.). **Livro verde da Sociedade da Informação no Brasil.** Brasília: Ministério da Ciência e Tecnologia, 2000.

TEIXEIRA, Nísio. Jornais. In: CAMPELLO, Bernadete Santos; CALDEIRA, Paulo da Terra. **Introdução às fontes de informação.** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 67-87.

TERCEIRO, J. B.; MATIAS, G. **Digitalismo.** El nuevo horizonte sociocultural. Madrid: Taurus Digital, 2001.

TOMAÉL, M I; ALCARÁ, R A; SILVA, T E da. Fontes de informação na Internet: Critérios de Qualidade. In: TOMAÉL, M. I. **Fontes de Informação na Internet.** Londrina: Editora da Universidade Estadual de Londrina , 2008. p. 03-28

TOMAÉL, Maria Inês et. al. Fontes de informação na internet: critérios de qualidade. In: TOMAÉL, Maria Inês (Org.). **Fontes de informação na internet.** Londrina: EDUEL, 2009.

TORRES, Cláudio. **A Bíblia do Marketing Digital**. São Paulo: Novatec Editora, 2009

TREIN, Juliane Marlei; VITORINO, Elizete Vieira. A evolução da temática competência informacional no Brasil: um estudo bibliográfico no período de 2006 a 2013. **Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação**, São Paulo, v. 11, n. 2, p.190-210, jun. 2015. Disponível em: <<https://rbbd.febab.org.br/rbbd/article/view/416/469>>. Acesso em: 06 mar. 2017.

TREVISAN, Michele Kapp; GOETHEL, Mariana Fagundes. Meme: intertextualidades e apropriações na Internet. In: 10º ENCONTRO NACIONAL DE HISTÓRIA DE MÍDIA - ALCAR, 10., 2015, Porto Alegre. **Anais...** . Porto Alegre: 10º Encontro Nacional de História de Mídia - Alcar, 2015. p. 01 - 15. Disponível em: <file:///C:/Users/maria/Downloads/GTMIDDIG_TREVISAN-Michele_GOETHEL-Mariana.pdf>. Acesso em: 09 nov. 2016.

TYNER, K. **Literacy in a digital world**. Mahwa: Lawrence Erlbaum, 1998

UNESCO. **Communication and society: a documentary history of a new world information and communication order seen an evolving and continuous process, 1975 -1986**. Paris: UNESCO, 1987

VAN DEURSEN, A. J. A. M.; VAN DIJK, J. A. G. M. Using the Internet: Skill related problems in users' online behavior. **Interacting with computers**, v. 21, p. 393-402, 2009 .

VILELLA, Renata Moutinho. **Conteúdo, usabilidade e funcionalidade: três dimensões para a avaliação de portais estaduais de governo eletrônico na web**. 2003. 263 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação)- Escola de Ciência da Informação, UFMG, Belo Horizonte, 2003.

VIEIRA, N. As literacias e o uso responsável da Internet . In: Congresso da Associação Portuguesa de Ciências da Comunicação, Braga, 2008. **Anais...** Braga, 2008

VITORINO, Elizete Vieira; PIANTOLA, Daniela. Information literacy - historical and conceptual bases: constructing meanings. **Ci. Inf.**, Brasília , v. 38, n. 3, p. 130-141, dez. 2009 .Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-19652009000300009&lng=en&nrm=iso>. Acessoem: 01 agosdto 2017.

XAVIER, Antonio Carlos. dos Santos. Hipertexto e Pós-Modernidade. **Revista Investigações: Linguística e Teoria literária**, Recife, v. 16, n. 2, 2003.

ZANCHETTA JR, Juvenal. Educação para a mídia: propostas europeias e realidade brasileira. **Educ. Soc.** [online]. 2009, vol.30, n.109, pp.1103-1122. ISSN 0101-7330.

ZURKOWSKI, Paul. G. **Information services environment relationships and priorities**. Washington D.C. : National Commission on Libraries, 1974.

WALLIS, Richard; BUCKINGHAM, David. Arming the citizen-consumer: the invention of 'media literacy' within UK communications policy. **European Journal Of Communication**, Europa, v. 5, n. 28, p.527-540, ago. 2013. Disponível em: <https://www.academia.edu/11603921/Arming_the_citizen-consumer_the_invention_of_media_literacy_within_UK_communications_policy>. Acesso em: 11 out. 2016.

WILSON, Carolyn. An introduction to media and information literacy. In: **Media and information literacy for knowledge societies**. Moscow: Interregional library cooperation centre, 2013.

WILSON, Carolyn et al. **Alfabetização midiática e informacional: currículo para formação de professores**. Brasília: Unesco, UFMT, 2013. 194 p.

WOLTON, D. **É preciso salvar a comunicação** . Casal de Cambra: Caleidoscópio, 2006.

WOOLGAR, S. Technologies as cultural artefacts. In: **Information and communication technologies: visions and realities**. Oxford: Oxford University, 1996, pp.87-102.

WU, Vinícius. **Leitura global**. 2013. Disponível em: leituraglobal.org/2013. Acesso em: 14 ago 2016.