

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA**  
**JÚLIO DE MESQUITA FILHO (UNESP)**  
**FACULDADE DE ARQUITETURA, ARTES E COMUNICAÇÃO (FAAC)**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM COMUNICAÇÃO (PPGCOM)**

Christiane Delmondes Versuti

**LITERACIA MIDIÁTICA NO ENSINO DE JOVENS E CONTRIBUIÇÃO PARA**  
**PARTICIPAÇÃO CIDADÃ:**  
**EXPERIÊNCIA INTERCULTURAL ENTRE BRASIL E PORTUGAL**

**Bauru-SP**

**2021**

Christiane Delmondes Versuti

**LITERACIA MIDIÁTICA NO ENSINO DE JOVENS E CONTRIBUIÇÃO PARA  
PARTICIPAÇÃO CIDADÃ:  
EXPERIÊNCIA INTERCULTURAL ENTRE BRASIL E PORTUGAL**

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Comunicação (PPGCOM), da Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação (FAAC), da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp), para obtenção do título de doutor em Comunicação.

Orientador: Prof. Assoc. Maximiliano Martin Vicente.

Linha de Pesquisa: Processos Midiáticos e Práticas Socioculturais.

**Bauru-SP**

**2021**

Versuti, Christiane Delmondes.

Literacia midiática no ensino de jovens e contribuições para participação cidadã: experiência intercultural entre Brasil e Portugal / Christiane Delmondes Versuti, 2021, 287 f. : il.

Orientador: Maximiliano Martin Vicente

Tese (Doutorado)- Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Arquitetura, Artes, Comunicação e Design, Bauru, 2021

1. Literacia midiática. 2. Comunicação. 3. Educação. 4. Cidadania. 5. Participação. 6. Jovens I. Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Arquitetura, Artes, Comunicação e Design. II. Título.

Christiane Delmondes Versuti

**LITERACIA MIDIÁTICA NO ENSINO DE JOVENS E CONTRIBUIÇÃO PARA  
PARTICIPAÇÃO CIDADÃ:  
EXPERIÊNCIA INTERCULTURAL ENTRE BRASIL E PORTUGAL**

**Área de concentração:** Comunicação.

**Linha de pesquisa:** 1 - Processos Midiáticos e Práticas Socioculturais.

**Banca examinadora:**

Presidente/Orientador: Professor Assoc. Maximiliano Martim Vicente.

Instituição: Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp).

Professora Assoc. Maria Cristina Gobbi.

Instituição: Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp).

Professora Dra. Roseane Andrelo.

Instituição: Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp).

Professora Dra. Cicilia Maria Krohling Peruzzo.

Instituição: Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ).

Professora Assoc. Sara Pereira.

Instituição: Universidade do Minho (UMinho) – Braga, Portugal.

Bauru, 30 de junho de 2021.

**ATA DA DEFESA PÚBLICA DA TESE DE DOUTORADO DE CHRISTIANE DELMONDES VERSUTI, DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM COMUNICAÇÃO, DA FACULDADE DE ARQUITETURA, ARTES, COMUNICAÇÃO E DESIGN - CÂMPUS DE BAURU.**

Aos 30 dias do mês de junho do ano de 2021, às 10:00 horas, no(a) via sistemas de videoconferência e outras ferramentas para comunicação a distância, realizou-se a defesa de TESE DE DOUTORADO de CHRISTIANE DELMONDES VERSUTI, intitulada **Media literacy no ensino de jovens e contribuição para participação cidadã: experiência intercultural entre Brasil e Portugal..** A Comissão Examinadora foi constituída pelos seguintes membros: Professor Associado MAXIMILIANO MARTIN VICENTE (Orientador(a) - Participação Virtual) do(a) Departamento de Ciências Humanas / Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação de Bauru, Professora Associada MARIA CRISTINA GOBBI (Participação Virtual) do(a) Departamento de Comunicação Social da Faculdade de Arquitetura, Artes, Comunicação e Design / Universidade Estadual Paulista, Professora Assistente Doutora ROSEANE ANDRELO (Participação Virtual) do(a) Departamento de Comunicação Social da Faculdade de Arquitetura, Artes, Comunicação e Design / Universidade Estadual Paulista, Professora Doutora CÍCILIA MARIA KROHLING PERUZZO (Participação Virtual) do(a) Programa de Pós-graduação em Comunicação / Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Professor Associado com Agregação SARA DE JESUS GOMES PEREIRA (Participação Virtual) do(a) Departamento de Ciências da Comunicação / Universidade de Minho. Após a exposição pela doutoranda e arguição pelos membros da Comissão Examinadora que participaram do ato, de forma presencial e/ou virtual, a discente recebeu o conceito final: APROVADA \_\_\_\_\_. Nada mais havendo, foi lavrada a presente ata, que após lida e aprovada, foi assinada pelo(a) Presidente(a) da Comissão Examinadora.

*Maximiliano Martin Vicente*

Professor Associado MAXIMILIANO MARTIN VICENTE

*Dedico aos meus pais, por todo amor e suporte.*

*Dedico ao meu orientador, pela sabedoria e compreensão.*

*E a todos que se importam verdadeiramente com a educação e sonham com uma  
sociedade mais justa e igualitária.*

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a Deus, pois só mesmo uma força superior para nos manter firmes.

Agradeço aos meus pais, que me deram todo suporte, carinho e amor.

Aos meus amigos e familiares, que me acompanharam rindo de alegria ou de nervoso.

A todos os meus professores, que me ensinaram e me trouxeram até aqui.

À minha banca examinadora, pela atenção ao meu trabalho e contribuições para que seja lapidado.

Ao meu orientador, que sempre me tranquiliza e dá excelentes sugestões e referências.

À Juliana Vitorino, que me auxiliou no contato com a Secretaria da Educação de Bauru.

Às diretoras, coordenadoras e professoras das escolas públicas participantes desta pesquisa.

Aos alunos que se envolveram com o tema e participaram das atividades realizadas.

À Universidade Pública Brasileira, na figura da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp), em Bauru, que me deu a oportunidade de aprender e conhecer o mundo para além da minha própria ilha.

À professora Sara Pereira, que foi tão solícita e acolhedora na Universidade do Minho, na cidade de Braga, em Portugal.

À Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (Capes), pela bolsa de doutorado Sanduíche no Exterior (processo 88881.187744/2018-01), sem a qual minha pesquisa não teria viabilidade.

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp), pela bolsa de doutorado no país (processo 2017/19981-2), que me permitiu exercer a função de pesquisadora em um momento do Brasil tão carente de pesquisa, ciência e educação.

## RESUMO

A tese tem por finalidade compreender de que maneira a literacia midiática, inserida na educação dos jovens, pode contribuir para o exercício da cidadania. Parte-se da ideia de que não é suficiente apenas o acesso às mídias e às informações, mas que também é preciso haver a aprendizagem de como compreender e selecionar as mídias; filtrar e interpretar os conteúdos; saber se apropriar das mídias para buscar informações e conhecimentos; produzir seus próprios conteúdos e ser capaz de dialogar e participar efetivamente da sociedade como cidadão. Para atingir esse objetivo, inicialmente foram realizados levantamentos e estudos de obras relacionadas à cidadania, educação, participação, juventudes e conexões, tecnologia e educação, *fake news* e desinformação e *media literacy*. Também foram desenvolvidos e realizados *workshops* de literacia midiática em escolas públicas de Portugal e do Brasil (turmas com faixa etária média de 12 a 13 anos), a fim de verificar como a *media literacy* pode contribuir para a formação e a participação cidadã desses jovens.

**Palavras-chave:** Literacia Midiática. Comunicação. Educação. Cidadania. Participação. Jovens.

## **ABSTRACT**

The thesis aims to understand how media literacy, inserted in the education of young people, can contribute to the exercise of citizenship. It starts from the idea that it is not enough just access to media and information, but that there is also a need to learn how to understand and select media; filter and interpret the contents; knowing how to appropriate the media to seek information and knowledge; produce their own content and be able to dialogue and effectively participate in society. To achieve this goal, a survey and study of works related to citizenship, education, participation, youth and connections, technology and education, fake news and disinformation and media literacy was initially carried out. Media literacy workshops were also developed and carried out in public schools in Portugal and Brazil (classes with an average age range of 12 to 13 years old), in order to verify how media literacy can contribute to the formation and citizen participation of these young people.

**Keywords:** Media Literacy. Communication. Education. Citizenship. Participation. Young.

## SUMÁRIO

|                                                                                                                                                 |     |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| INTRODUÇÃO.....                                                                                                                                 | 12  |
| 2 O Conceito de Cidadania: restrições, ampliações e projeções.....                                                                              | 19  |
| 2.1 A dimensão social da cidadania e um olhar sobre América Latina e Brasil.....                                                                | 31  |
| 2.2 Cidadania como comunicação.....                                                                                                             | 40  |
| 2.3 Cidadania de crianças e jovens.....                                                                                                         | 47  |
| 3 Educação e Participação .....                                                                                                                 | 51  |
| 3.1 Literacia midiática na educação, tecnologia e cultura dialógica.....                                                                        | 60  |
| 3.2 Educação para prática cidadã .....                                                                                                          | 68  |
| 3.3 Literacia midiática e saberes para educação do futuro de Morin.....                                                                         | 78  |
| 4 Juventudes, educação, participação cidadã e conexões.....                                                                                     | 89  |
| 4.1 Cultura de participação e juventude no Brasil.....                                                                                          | 105 |
| 4.2.1 Modalidades de Participação .....                                                                                                         | 107 |
| 4.1.2 Mecanismos de participação do cidadão .....                                                                                               | 109 |
| 4.1.3 Cidadania juvenil.....                                                                                                                    | 110 |
| 4.1.4 Jovens conectados e educação conectada aos jovens.....                                                                                    | 112 |
| 4.1.5 Lideranças juvenis em movimentos sociais.....                                                                                             | 113 |
| 4.1.6 Juventudes, consumo e apatia.....                                                                                                         | 114 |
| 4.2 Objetivos de desenvolvimento sustentável da ONU: Educação de Qualidade .....                                                                | 115 |
| 4.3 Consumo de mídia dos jovens no Brasil.....                                                                                                  | 119 |
| 4.3.1 Juventudes e Conexões no Brasil.....                                                                                                      | 123 |
| 4.3.2 Percepções sobre jovens, conexões e participação.....                                                                                     | 140 |
| 5 Literacia Midiática e Cidadania .....                                                                                                         | 145 |
| 5.1 Leitura e compreensão.....                                                                                                                  | 165 |
| 5.2 Polarização, câmeras de eco, <i>fake news</i> e desinformação .....                                                                         | 169 |
| 5.2.1 Conceito de <i>fake news</i> e outros tipos de desinformação.....                                                                         | 174 |
| 5.2.2 <i>Fake news</i> , desinformação e demanda social por literacia midiática.....                                                            | 179 |
| 6 Metodologia, aplicação dos instrumentos de pesquisa e análise dos resultados .....                                                            | 183 |
| 6.1.1 <i>Workshop</i> Segurança e privacidade na internet: planificação .....                                                                   | 187 |
| 6.1.2 Análise das respostas da primeira etapa nas escolas Portuguesas .....                                                                     | 190 |
| 6.1.3 Análises das atividades da segunda etapa em Portugal: o que aprenderam sobre Segurança e Privacidade na Internet ( <i>tablets</i> ) ..... | 196 |
| 6.1.4 Análise das respostas da primeira etapa nas escolas Brasileiras .....                                                                     | 200 |
| 6.1.5 Análises das atividades da segunda etapa no Brasil: O que aprenderam sobre Segurança e Privacidade na Internet ( <i>tablets</i> ) .....   | 206 |
| 6.2 <i>Workshop</i> sobre fake news .....                                                                                                       | 210 |

|                                                                      |     |
|----------------------------------------------------------------------|-----|
| 6.2.1 Atividades sobre <i>fake news</i> nas escolas de Portugal..... | 216 |
| 6.2.2 Atividades sobre fake news nas escolas do Brasil.....          | 221 |
| 6.3 Análise do questionário base.....                                | 232 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS .....                                           | 259 |
| REFERÊNCIAS .....                                                    | 264 |
| ANEXOS.....                                                          | 280 |
| Anexo A.....                                                         | 280 |
| Anexo B.....                                                         | 281 |
| Anexo C.....                                                         | 282 |

## INTRODUÇÃO

A presente tese busca sustentar a hipótese de que a literacia midiática (*media literacy*, em língua inglesa) pode contribuir para uma participação cidadã mais ativa, crítica, articulada, consciente e responsável, pois observa-se que apenas garantir o direito e o acesso à informação não é o suficiente para tal, sendo necessário preparar o cidadão para compreensão, interpretação e apropriação das informações fornecidas pelos *media*, bem como das próprias mídias. Assim, pretende-se compreender de que maneira a literacia midiática, inserida na educação de jovens, pode contribuir para o exercício da cidadania.

Como objetivos, a tese busca aproximar a temática da literacia midiática ao ensino formal de jovens, com a realização de *workshops* em escolas abordando temas como segurança e privacidade na internet, fake news e desinformação. Observar a participação dos alunos nessas atividades, bem como sua compreensão e percepção sobre os assuntos debatidos. Com base nessa participação e respostas às questões propostas nas atividades, notar tomadas de consciência sobre o papel das mídias em suas vidas como indivíduos e sociedade, e também a noção de direitos e deveres em relação à comunicação, consumo e produção de conteúdos.

Por fim, busca-se apontar caminhos para ampliar o desenvolvimento da literacia midiática no ensino dos jovens, para que possam adquirir competências de acesso, análise crítica, articulação e comunicação, utilizando as mídias para promover impacto positivo em suas vidas e também da sociedade.

Destacamos que o desenvolvimento e a conclusão da pesquisa só foram possíveis graças ao financiamento da Capes para a realização de um intercâmbio de seis meses de Doutorado Sanduíche em Portugal, na Universidade do Minho, na cidade de Braga. Período no qual pude ter maior contato com leituras, formações e práticas em *media literacy*, sob a tutela da professora Sara Pereira, vinculada ao Instituto de Ciências Sociais.

E, no retorno ao Brasil, a pesquisa contou com financiamento da Fapesp, proporcionando condições necessárias à sua continuidade e à dedicação da autora na escrita da tese, publicação de artigos, participação em congressos e eventos, e principalmente, busca das escolas participantes e efetiva realização das atividades junto aos alunos em horário e ambiente escolar.

Salientamos a importância e a relevância da pesquisa por incluir nas atividades aplicadas temas que abordam *fake news*, desinformação, segurança e privacidade na internet e também desdobramentos de discussões sobre discurso de ódio, desigualdade de gênero, preconceito e polarização políticas. Esses são temas latentes do atual contexto da sociedade e relevantes de serem debatidos pelos jovens, e, com o desenvolvimento da pesquisa, pretende-se observar as competências em *media literacy* relacionadas às atitudes de cidadania.

O conceito de *media literacy*, segundo Pérez Tornero e Tapio Varis (2010), Comissão Europeia (2009) e Bévort e Belloni (2009), é composto pelos seguintes elementos: acesso, compreensão e criação dos conteúdos encontrados nos meios de comunicação. Eles afirmam que a soma desses elementos propiciaria às pessoas a capacidade de realmente usar os *media*, de os compreender criticamente e de serem capazes de avaliar a informação e, finalmente, de criar, comunicar e participar ativamente enquanto cidadãos. Portanto, apenas garantir o acesso à informação não basta. Daí a importância e a necessidade de uma formação que permita ao cidadão compreender as informações e utilizá-las para refletir criticamente e atuar em seu dia a dia.

Como apontam Roseane Andrelo e Wanessa Bighetti, é necessário:

[...] oferecer aos cidadãos, em especial aos jovens, a formação necessária para saber analisar e utilizar as informações disponibilizadas pela mídia. Nesse sentido, é preciso que o cidadão, desde a infância e por meio da educação, seja capacitado a extrair da informação subsídios para pensar seu cotidiano de maneira crítica e agir de forma engajada e inclusiva (ANDRELLO & BIGHETTI, 2015, p. 29).

Nesse sentido, como colocado por Citelli (2004), a escola possui espaços que situam as comunicações em suas complexas relações com a vida contemporânea; permite a inclusão de signos não verbais; e, enquanto lugar interdiscursivo, trabalha com a pluralidade de código. Assim, é espaço propício para o desenvolvimento da *media literacy*.

De acordo com Bévort e Belloni (2009), a importância da *media literacy* está presente em diversas instâncias, como: lidar com a onipresença das mídias na vida social; lutar contra as desigualdades de acesso às diferentes mídias; e propiciar a competência crítica para uso das informações disponibilizadas. Além disso, pode-se

dizer que, com a obtenção de competências informacionais advindas dessa formação, é possível empoderar o cidadão com habilidades de acesso, leitura, seleção, interpretação e produção de conteúdos, articulação com outros grupos e consolidação de sua participação como cidadão.

Nesse ponto é importante retomar o conceito de cidadania, que, para Hack (2002, p. 7), pode ser entendido como a participação social para o conhecimento e o exercício de direitos e deveres. E, como defende Yamamoto (2009, p. 31-32), a participação é vital para a prática da cidadania, e essa participação ocorre através do debate coletivo sobre temas e assuntos que afetam os indivíduos.

Em complemento, Vicente (2009) salienta que:

Nunca é demais lembrar que, historicamente, os grupos dominantes conseguiram aprovar não só as leis como também os critérios mais importantes para sua justificativa, interpretação ou legitimação frente aos cidadãos e cidadãs que estão obrigados a cumpri-las [...]. Sem essa participação, as necessidades e expectativas humanas se satisfarão de um modo incompleto beneficiando mais um grupo do que outro (VICENTE, 2009, p. 5).

Daí a importância da promoção dessa participação consciente e ativa, por meio da educação para as mídias, para que não apenas um pequeno grupo de privilegiados seja beneficiado, mas para que todos possam compreendê-las e utilizá-las a seu favor enquanto cidadãos. Podemos relacionar também, no campo do Direito, o direito à comunicação, e, conforme Duarte (2009, p. 106), “o direito à comunicação passa necessariamente pela participação do cidadão como sujeito ativo em todas as fases do processo de comunicação, tornando-se, também, emissor”.

Destacando agora a questão da educação, para que tais competências sejam adquiridas, coloca-se a importância da inserção da *media literacy* nas escolas, ainda mais levando-se em conta a forte presença da internet e o excesso de informações disponíveis na sociedade, no dia a dia dos alunos e suas famílias, o que traz reflexos para o contexto escolar.

Sobre isso, Monteiro (2000) e Cruz (2008) observam a internet como uma grande vitrine de informações, mas não de conhecimento. Assim, é preciso discutir não apenas o acesso à Internet e às demais mídias, mas o que é feito quando os indivíduos mantêm contato e se apropriam de conteúdos para a construção de novos conhecimentos. Sobre essa questão, Viera (1998), Dowbor (2000) e Demo (2000)

alertam para o fato de os indivíduos absorverem informações que, muitas vezes, têm credibilidade duvidosa. Por isso Pretto (2001) sustenta que é preciso preparar as pessoas para usarem os computadores e a rede, sem desvincular a alfabetização tecnológica da formação básica. A educação deve formar o cidadão e não o consumidor.

De acordo com Márcia Y. M. Duarte (2007, p. 105), “a comunicação é hoje o ponto de partida e de encontro para o processo de reaprendizado da cidadania”. Daí a importância da educação para as mídias, como alerta Thomas Bauer (2011), quando defende a ideia de que os cidadãos devem adquirir

[...] competências não para usar dispositivos midiáticos, mas para compreender o fluxo de sentidos dentro de um ambiente midiático. O processo não é de educação específica para os meios, mas de educação dialógica dos sentidos, das percepções e das práticas para uma sociedade que inclui os meios compreendidos, entre outras dimensões, como aparatos técnicos, como produtores/reprodutores de discursos e como mediadores da experiência relacional humana (BAUER, 2011, p. 14).

Assim, com a penetrabilidade das mídias no cotidiano dos sujeitos, considerando um mundo cada vez mais conectado, a importância do domínio das linguagens e formas de expressão torna-se fundamental na educação e em outros aspectos da vida, por isso a importância do ensino da *media literacy* no ensino médio. A Unesco (2008) também destaca a importância da Alfabetização Midiática Informacional (AMI), tomada aqui como parte da literacia midiática, e aponta que:

[...] a crescente ênfase na importância da AMI (Alfabetização Midiática Informacional) na educação e na própria sociedade salienta o quanto é importante que os usuários sejam aprendizes hábeis. Isso significa aprender como reconhecer suas necessidades informacionais; localizar e recuperar informações de modo eficiente e eficaz; analisar, organizar e avaliar essas informações; e usar, aplicar, reproduzir e comunicar as informações para os propósitos específicos das tomadas de decisões e resoluções de problemas (UNESCO, 2008).

Assim, a proposta da literacia midiática em ambiente escolar propiciaria como aprendizado o reconhecimento de necessidades de uso de mídias e informações; análise das informações e também das mídias acessadas; e sua utilização para comunicar, criar, solucionar problemas, fazer escolhas e tomar decisões enquanto cidadão.

Para a realização da pesquisa, além desta introdução considerada como primeiro capítulo, foi realizada ampla pesquisa bibliográfica, no segundo capítulo, **“o conceito de cidadania: restrições, ampliações e projeções”**, sobre o conceito de cidadania e suas transformações na sociedade, apresentando também sua dimensão social, com olhar sobre América Latina e Brasil, e a noção de cidadania como comunicação.

O terceiro capítulo, **“educação e participação”**, trata sobre educação e participação cidadã, cultura dialógica, tecnologia e literacia midiática na educação e está principalmente alicerçado nas obras de Paulo Freire e autores que concebem a educação numa perspectiva de transformação social. Este capítulo apresenta também a literacia midiática e os saberes necessários para a educação do futuro, colocados por Edgar Morin (2000) na obra “Os sete saberes necessários à educação do futuro”.

O capítulo quatro, **“juventudes, educação, participação cidadã e conexões”**, aborda o conceito de juventudes, educação, participação e suas conexões com a mídia e a sociedade, e também traz dados relevantes à pesquisa, recuperados da Pesquisa Brasileira de Mídia (SECOM, 2016) e da pesquisa Juventudes e Conexões, da Fundação Telefônica, sobre o perfil de consumo de mídia do jovem brasileiro e qual a relação desse consumo com a noção de participação e cidadania.

O quinto capítulo, **“literacia midiática e cidadania”**, trata sobre o conceito de literacia midiática, sua construção e relação com a cidadania, apresentando documentos como relatórios da Unesco e algumas práticas já realizadas em Portugal e também no Brasil. Em relação ao Brasil, apresentamos a Base Nacional Comum Curricular (MEC, 2018) para apontar sua abertura à inserção da literacia midiática no ensino formal dos jovens. Neste mesmo capítulo, explana-se ainda sobre os conceitos de *fake news* e desinformação, pois são temas caros à nossa realidade e também foram assuntos centrais de uma das atividades realizadas com os grupos de alunos participantes da pesquisa.

O sexto capítulo, **“metodologia e realização dos workshops em literacia midiática”**, apresenta a metodologia de pesquisa, as atividades práticas realizadas nas escolas portuguesas e brasileiras participantes da pesquisa e as análises dessas atividades, demonstrando a compreensão dos alunos sobre os temas abordados, sua

criação de consciência, análise crítica e formas de agir no uso das mídias. Por conta da pandemia de Covid-19, não foi possível realizar a última atividade, na qual se daria o diálogo entre os alunos dos dois países via plataforma digital; assim, a atividade será apenas explicada em linhas gerais no referido capítulo para que possa ser compreendido como iria ser desenvolvida.

E, como último capítulo, teremos as “**considerações finais**”, apresentando as inferências obtidas após o percurso teórico e a análise dos resultados da metodologia utilizada, apresentando a relação entre literacia midiática e ação cidadã. Além disso, também serão apontados possíveis desdobramentos futuros da pesquisa.

Em relação à metodologia, foi realizada ampla investigação bibliográfica para dar base à tese e ao desenvolvimento da pesquisa aplicada, que contou com o planejamento e a execução de dois *workshops* sobre “Segurança e privacidade na internet” e “Como lidar com as *fake news*”, realizados em duas escolas de Portugal (Aver-o-Mar e Escola de Rates) em Póvoa do Varzin e duas escolas do Brasil (EMEF Lydia Alexandrina Nava Cury Ner e EMEF Santa Maria), na cidade de Bauru. As atividades contavam com exibição de vídeos curtos sobre os temas, momento de exposição por parte da pesquisadora (em Portugal, os professores Pedro e Sara Pereira também atuaram como expositores) e participação ativa dos alunos nos momentos de perguntas e discussões, além da realização de atividades individuais e acerca dos assuntos abordados.

Durante as atividades, os alunos demonstram-se bastante atentos e interessados, trazendo exemplos pessoais e do dia a dia com amigos e familiares, demonstrando a real centralidade das mídias em suas vidas e também a importância de uma educação que eduque no sentido de melhor utilizá-las ao lidar com elas.

Com base nas respostas obtidas nessas atividades, foi realizada a análise dos resultados, buscando aferir o que os alunos aprenderam em relação às suas formas de consumo de mídia e modos de agir no ambiente midiático, principalmente em relação à Internet e mídias sociais.

Foi possível observar que, apesar de os alunos terem contato com as mídias em seu dia a dia, principalmente internet, ainda não haviam refletido como ela é uma extensão de suas vidas off-line e que os mesmos cuidados que tomam ao conversar com estranhos na rua também devem ser tomados na internet. Assim, notaram a necessidade de certas precauções para aceitar novos contatos nas redes,

compartilhar dados pessoais, imagens e vídeos, ou fazer comentários desrespeitosos ou falaciosos, além de saber como configurar as opções de privacidade e segurança nessas plataformas e observar características de sites construídos para dar golpes.

Em relação às *fake news*, os alunos já conheciam a expressão, mas não sabiam exatamente como identificá-las e maneiras de lidar com elas em seu dia a dia, o que foi trabalhado com o *card* “10 dicas para lidar com as fake news”, e alguns alunos das escolas brasileiras afirmaram ainda que falariam sobre as dicas com pais e familiares por conta de notícias duvidosas recebidas em grupos de família.

De modo geral, os alunos demonstraram ter adquirido novos conhecimentos e habilidades em relação aos temas abordados, como checar fontes de informação; observar detalhes na própria estrutura do site ou da notícia apresentada como indícios de sua veracidade ou não; buscar fontes alternativas e verificar o outro lado de uma história; compreender que uma imagem é apenas um recorte da realidade e pode ser utilizada de forma distorcida com apenas uma mudança de ângulo ou enquadramento; ter cuidado com o que consomem e publicam nas internet e suas mídias sociais e também com quem se relacionam; e compreender que as mídias podem ser utilizadas para se comunicar, aprender, entreter e participar da sociedade.

Por fim, sublinhamos que tal percurso teórico-metodológico foi percorrido pois, para traçar de que maneira a literacia midiática pode promover a cidadania, primeiramente seria necessário dizer o que é ser cidadão e como se configuram suas relações com direitos e deveres na sociedade, sociedade esta que é midiaticizada e demanda determinadas competências para lidar com as mídias. Além disso, como se defende a inserção da literacia midiática no ensino formal dos jovens, é relevante apreender como a educação e a escola são importantes na formação dos sujeitos. Assim, demonstrar uma educação que não apenas utilize os meios de comunicação, mas ensine a empoderar-se deles de modo crítico, criativo e responsável pode contribuir substancialmente para potencializar a participação cidadã dos jovens educandos.

## 2 O Conceito de Cidadania: restrições, ampliações e projeções

Neste capítulo, vamos tratar sobre o conceito de cidadania e suas transformações com o passar do tempo, acompanhando as mudanças da sociedade e suas estruturas. Também será abordado o conceito de cidadania com foco na sociedade brasileira, e, posteriormente, cidadania e juventude, incluindo também a questão da comunicação, que pode ser utilizada como ferramenta para os cidadãos exigirem e exercerem seus direitos e deveres. Como ponto central, a tese busca demonstrar a contribuição da literacia midiática para a promoção da cidadania, por isso é importante esclarecer o significado de cidadania e o que se entende por ser cidadão.

Para Waiselfisz (1998, p. 95), o sentido ideal e normativo de cidadania é estabelecer regras sociais igualitárias e universais em relação ao papel social de cada indivíduo. Assim, cada cidadão tem os mesmos direitos com base na igualdade e na justiça social, em qualquer espaço da sociedade.

Já baseado no contexto inglês, Marshall (1967) aponta que o sentido histórico de cidadania está ligado ao processo de conquista e ampliação dos direitos dos cidadãos. Tal processo teve início no século XVIII, com a conquista de direitos civis, foi reafirmado no século XIX, com os direitos políticos, e consolidado com a conquista dos direitos sociais, no século XX (WASELFISZ, 1998, p. 95).

Sobre os direitos dos cidadãos, o autor considera uma tipologia dividida em três categorias: 1) Direitos civis: compostos pelos direitos necessários à liberdade individual (ir e vir; imprensa; pensamento; fé; propriedade; conclusão de contratos; e justiça); 2) Direitos políticos: participação no exercício do poder político como membro de alguma organização, autoridade ou como eleitor desses; 3) Direitos sociais: engloba desde o direito mínimo ao bem-estar econômico e à segurança, direito de participar da herança social e de levar a vida e ser civilizado de acordo com os padrões da sociedade (MARSHALL, 1964).

Acerca dos direitos políticos, no contexto, pode-se dizer que até o século XVII eles não faziam parte do conceito de cidadania, pois eram um privilégio ligado ao *status*. Assim, nesse momento histórico, os únicos direitos considerados universais na teoria eram os civis, mas na prática também não alcançavam todas as classes sociais. E, no fim do século XIX, o Estado passou a promover direitos sociais,

considerando a própria indústria na formulação desses direitos, a fim de garantir o mínimo de bem-estar a partir das relações de trabalho (MASTRODI; AVELAR, 2017).

Em todas essas categorias de direitos, podemos relacionar a questão da literacia midiática, pois nos direitos à liberdade individual está a liberdade de imprensa; nos políticos, enquanto membros de um grupo com autoridade política ou como eleitores, também consumimos conteúdos, produzimos e comunicamos; bem como nos direitos sociais, participando da sociedade e construindo relações com outras pessoas, grupos e instituições com as quais também produzimos comunicação.

É importante dizer que, apesar de o conceito elaborado por Marshall estar bastante presente na bibliografia sobre cidadania, sua concepção vem sendo frequentemente criticada. Marshall é considerado o pai da cidadania liberal, que não comporta as ideias centrais deste trabalho, mais alinhado à cidadania social.

Sob a ótica de Marshall, segundo a interpretação de Saes (2003, p. 4-5), para concretizar cada tipo de direito, é preciso haver condições institucionais específicas. Dessa forma, os direitos civis dependem de profissionais especializados e defensores particulares, ou seja, os advogados; e dependam também que a sociedade tenha capacidade financeira para arcar com seus custos. Os direitos políticos dependem da criação de condições concretas para exercício do voto e da candidatura, que também envolvem custos. Por fim, os direitos sociais serão garantidos apenas se o Estado tiver uma administração forte, capaz de proporcionar a todos os serviços sociais que garantam o mínimo acesso à segurança material e ao bem-estar. Ou seja, é um conceito bastante ligado ao acesso ao capital, e não à igualdade efetiva dos cidadãos em direitos e deveres.

Em relação ao Brasil, de acordo Waiselfisz (1998, p. 96), “[...] o processo de redemocratização da sociedade e do Estado, após 21 anos de autoritarismo (1964-1985), colocou em pauta a questão da cidadania”, ou seja, a cidadania é tema recente em nossa sociedade. Dessa forma, “a questão da cidadania apresenta-se, portanto, como um desafio histórico brasileiro” (WASELFISZ, 1998, p. 96).

Apenas a partir de 1988 os direitos do cidadão foram ampliados no Brasil, juntamente com a ampliação de canais de participação e representação; com isso, expandem-se também as possibilidades da utilização das mídias e da comunicação para participar do ambiente político e exercer a cidadania.

Como aponta o autor, a constituição brasileira de 1998 ocasionou mudanças político-institucionais. Ela expandiu a lista dos direitos (civis, coletivos, sociais e políticos), trouxe inovações à legislação social, ampliou canais de participação e representação com estruturas de democracia direta, descentralização de tarefas por níveis de governo e também mudanças em mecanismos tributários (WASELFISZ, 1998, p. 96).

O conceito de cidadania relaciona-se à vida em sociedade e, como apontam Rezende Filho e Câmara Neto (2001), sua origem vem do surgimento da *pólis* grega durante os séculos VIII a VII a.C. A partir disso, a cidadania passa a ser ponto-chave em estudos sobre política e também sobre seu próprio exercício nas sociedades antigas e atuais. E ressalta-se que as mudanças socioeconômicas também interferiram e interferem no desenvolvimento de seu conteúdo e prática em cada época, pois em muitos momentos as estruturas sociais e econômicas afastaram ou aproximaram grupos de exercer sua cidadania e terem direitos e deveres reconhecidos.

Não há uma data exata para definir o nascimento da cidadania; o que se sabe é que seu significado clássico se relaciona à participação política. O adjetivo “político” remete à noção de *pólis*, como eram chamadas as Cidades-Estados da Grécia antiga (REZENDE FILHO & CÂMARA NETO, 2001). Dessa forma, de acordo com os autores, o que se pode concluir é que o conceito tradicional de cidadania é baseado nesse tipo de organização urbana e política, trazendo elementos para seu significado atual.

É importante destacar que, de acordo com estudos sobre as *póleis* gregas e o Estado Romano, ocorreram muitas transformações nas áreas técnicas, econômicas e bélicas, que causaram consideráveis alterações nas relações de poder nessas sociedades (CARDOSO, 1985, p. 28-29), e a urbanização foi uma das mudanças que mais colaborou para a evolução delas (REZENDE FILHO & CÂMARA NETO, 2001, p. 1-2). Essas transformações, relacionadas às novas técnicas agrícolas, à modernização bélica, às conquistas de territórios, à ampliação do comércio e da urbanização, apresentaram impacto a nível social, econômico e político.

Nessa época, na realidade grega, o regime político vigente era o aristocrático, e a cidadania era confundida com o conceito de naturalidade (REZENDE FILHO & CÂMARA NETO, 2001), ou seja, para ser cidadão e poder usufruir de direitos políticos, era necessário ser nascido em território grego. Essa definição criava barreiras para os

estrangeiros ocuparem funções políticas, de modo que acabavam desempenhando atividades comerciais, que também eram importantes para o crescimento das *póleis*. Observa-se, desse modo, que, desde seus primeiros momentos, a cidadania não era efetivamente para todos, e ser cidadão permanecia restrito a apenas uma parcela da população.

Após algum tempo, estrangeiros começaram a ser aceitos como cidadãos, o que, para os autores, mais do que configurar uma mudança de conceito, indicava reflexos de transformações estruturais na sociedade. O quadro de cidadãos foi ampliado, e o controle político e jurídico se deslocou. Nesse momento, a aristocracia dava espaço às assembleias e conselhos participativos; porém, havia diversos critérios de distinção entre os indivíduos, que limitavam o acesso às magistraturas e polarizavam o poder político. (REZENDE FILHO & CÂMARA NETO, 2001, p. 2). Mesmo nos dias de hoje, é possível notar tal polarização, oriunda das desigualdades sociais, da falta de acesso à educação de qualidade e alimentação, e de estruturas da sociedade que perpetuam exclusão de minorias sociais.

Em relação aos estrangeiros, apenas após conquistarem destaque por conta de sua participação na área econômica foi que passaram a ser considerados cidadãos.

Como aponta Arendt (1995), teoricamente havia um regime democrático e direitos assegurados; porém, a cidadania aparecia de maneira tímida. Isso porque, no que se refere à tomada de decisão política, muitos cidadãos ficavam fora por conta de restrições econômicas e até mesmo por questões relacionadas à linhagem familiar, o que os mantinha alienados e impedidos de se expressar e atuar politicamente. Assim, mais uma vez, vê-se a ressalva ao direito de participação, articulação e tomada de decisão, ou seja, restrição da cidadania.

Nesse mesmo sentido, Rezende Filho e Câmara Neto (2001) destacam que seria ingenuidade acreditar que garantir direitos ao cidadão já possibilitaria participação efetiva em decisões políticas. Isso porque não se tratava apenas de garantir direitos; a cidadania era uma espécie de *status* que oferecia ao cidadão possibilidades além daquelas endereçadas ao indivíduo comum.

Paralelamente, em Roma, a sociedade baseava-se em famílias (*gens*) e no escravagismo. O grupo dominante era o dos patrícios, detentores da cidadania e dos direitos políticos. Os romanos que não faziam parte da nobreza não possuíam nenhum

direito. Essa situação foi alterada com o passar dos anos até o ponto em que a cidadania foi estendida a todos os nascidos em Roma e até mesmo aos escravos libertos. Porém, a aristocracia da época restringia o acesso à cidadania, preservando apenas ao Senado e ao Patriciado o exercício das funções políticas, como descrito por Rezende Filho e Câmara Neto (2001).

Para manter seus cargos políticos, os patrícios aproveitaram-se das tradições mítico-religiosas romanas, segundo as quais apenas eles detinham o poder de se comunicar com os deuses e saber a melhor maneira de conduzir o povo. Usando-se da religião, como destaca Cardoso (1985 p. 65), essa camada social pôde “criar e manter magistraturas a seu bel prazer”. Posteriormente, grupos de cidadãos das camadas mais ricas da sociedade romana conseguiram alterar esse cenário e também se inserir em cargos políticos.

O uso da religião para conquista de apoio, e até mesmo benesses políticas e econômicas, pode ser observado nos dias atuais, por exemplo, com isenção de impostos, espaço para propaganda política e tentativa de influência na opinião pública durante os cultos e programas de rádio e televisão. Até mesmo veículos de comunicação, como rádios e TVs (autorizados por concessões públicas), são comandados por grupos religiosos em decorrência de articulações com interesses políticos, como destaca Fonteles (2010).

No cenário político romano, o único direito reservado à plebe era o de representação, ou seja, o direito de escolher outras pessoas para as representarem nas tomadas de decisões políticas. Para isso foram criados o Tribunato e a Assembleia da Plebe (REZENDE FILHO; CÂMARA NETO, 2001, p. 2). Como retrata Cardoso (1985, p. 65), tal direito só foi conquistado à custa de muitos conflitos ocorridos até o século III a.C.

Essa organização institucional configurava, na verdade, uma aristocracia com vestes de república, na qual se sobressaíam os interesses dos patrícios, e as demandas das demais camadas da sociedade eram deixadas de lado. Nesse contexto, ocorreram diversas manifestações de desagrado, principalmente vindas dos grupos enriquecidos pelas atividades mercantis, que, apesar de terem o direito de exercer funções políticas, não conseguiam ascender ao Senado. Desse contexto, pode-se concluir que na realidade greco-romana havia divergências entre democracia

real e democracia ideal, bem como em relação ao próprio conceito de cidadania, pois a igualdade de direitos políticos não ocorria na prática.

Para compreender melhor as transformações do conceito de cidadania, é importante saber como a sociedade se reorganizou com o passar do tempo em termos sociais, políticos e econômicos após o surgimento de suas primeiras definições originárias das *póleis* gregas e do Estado romano.

Passando para o período da Idade Média, ocorreram diversas mudanças e adaptações nos pensamentos e atitudes relacionados ao saber, à religião e à política. Após a queda do Império Romano (século V), o significado de cidadania como foi cunhado na antiguidade perdeu força, pois a nova mentalidade vigente era muito ligada à religião e à questão da fidelidade a Deus, deixando a ideia de participação em segundo plano (ARENDET, 1995, p. 43).

As constantes invasões sofridas pela Europa tornaram seu território um encontro de costumes vindos dos mundos bárbaro e romano, fazendo surgir uma organização social peculiar, formada por nobreza, clero e camponeses, trazendo reflexos até o fim da Idade Moderna (REZENDE FILHO; CÂMARA NETO, 2001, p. 3).

Nessa organização, a dependência entre camadas sociais foi herdada das sociedades bárbaras. Assim, na configuração da Idade Média, os camponeses eram subordinados à nobreza, e o clero era o responsável pela salvação de todos (REZENDE FILHO; CÂMARA NETO, 2001, p. 3). Mais uma vez aparece a desigualdade entre os grupos da sociedade e a influência da religião na política.

A essa hierarquia estava associada um regime judiciário caracterizado pelo *status* e pela distinção social, ou seja, a justiça era feita de forma diferenciada por camadas sociais, na qual apenas as consideradas superiores eram dotadas do direito de serem julgadas por seus semelhantes (BLOCH, 1982). Dessa forma, a justiça impedia o ideal da cidadania para o qual todos são iguais perante a lei, pois só se era “igual” em relação ao seu grupo social específico.

Para Bloch (1982), tratava-se de uma sociedade de ordens diferenciadas política e juridicamente. O clero e a nobreza eram donos, respectivamente, do saber e do poder e, por consequência, detentores dos direitos relacionados ao termo cidadania. Os servos, dessa forma, permaneciam distantes dos privilégios dos cidadãos, pois não podiam ter acesso ao poder público e nem à mediação com quem o detinha. Assim, poucos eram os que realmente podiam ver a justiça como direito.

Foi apenas com o início do renascimento urbano e a formação dos Estados Nacionais que esse quadro começou a sofrer mudanças, no período chamado de Baixa Idade Média. Tal período teve como características Estado centralizado e sentido de cidadania atrelado aos direitos políticos. Também, com o surgimento do capitalismo, novas dinâmicas influenciaram as relações políticas, econômicas e sociais. A burguesia foi fortalecida e almejava obter os direitos políticos antes designados apenas às classes privilegiadas (REZENDE FILHO & CÂMARA NETO, 2001, p. 3).

Observa-se que no contexto medieval a noção de cidadania foi fragilizada frente às questões religiosas e à ruralização econômica. No entanto, no fim desse período, ocorreram transformações sociais e rápido desenvolvimento da urbanização, causando a necessidade de ressignificar novamente o conceito de cidadania, retomando a noção de igualdade entre os cidadãos, pois os grupos antes impedidos de participar politicamente obtiveram força para se inserir no cenário das tomadas de decisão. Contudo, é importante ressaltar que tais grupos apenas conseguiram destaque por conta de suas conquistas a nível econômico.

O período seguinte foi o do iluminismo, marcado pela busca da igualdade. Enquanto se dava o processo de formação dos Estados Nacionais, ocorriam também mudanças sociais, políticas e econômicas, principalmente ligadas ao crescimento da burguesia enquanto classe atuante na política. Porém, o absolutismo da monarquia ainda deixava, marcas como a questão do poder transferido por hereditariedade (REZENDE FILHO; CÂMARA NETO, 2001, p. 3). Como afirmam os autores:

Com um olho nas tradições do passado e outro no progresso do futuro, esse período representou uma transição. Foi o período das revoluções sociais, das transformações políticas e econômicas, das criações artísticas, do desenvolvimento das ciências, da disseminação do conhecimento, da busca da liberdade de pensamento e da igualdade entre os indivíduos e do nascimento do ideal de liberdade (REZENDE FILHO; CÂMARA NETO, 2001, p. 3).

Nota-se que foi um período de grande efervescência nas mais variadas áreas, desde política, economia, religião, artes, cultura e ciência. A noção de igualdade entre as pessoas ganhava novo fôlego juntamente à concepção de liberdade.

O avanço do capitalismo e as consequências das reformas religiosas do século XV fortaleceram o surgimento dessas novas ideias. Eram apresentadas diferentes visões sobre a espiritualidade, e destaca-se nesse ponto a noção de redenção, que

passava a valorizar seu alcance por meio do trabalho e não mais via prática da caridade. Além disso, abria-se a possibilidade da liberdade para a interpretação das escrituras (REZENDE FILHO; CÂMARA NETO, 2001, p. 3).

Ainda nesse contexto, a classe burguesa lutava pelo poder político; mesmo tendo alcançado importância mercantil, estava longe de possuir o poder. Para alcançar seu objetivo, passou a propagar cada vez mais a ideia de liberdade de pensamento, principalmente no que dizia respeito a contestar as injustiças realizadas pelos nobres e membros do clero. Em decorrência disso, iniciou-se o surgimento das ideias iluministas-liberais e também o avanço das ciências experimentais, provenientes de uma nova mentalidade movida pela necessidade de experimentar e compreender o mundo (REZENDE FILHO; CÂMARA NETO, 2001, p. 3).

Em relação ao conceito de cidadania, também ocorreram transformações, pois, como apontam os autores, se reaproximou da noção originária do ideal de igualdade elaborado pelos gregos e romanos, mas agora atrelado à questão da liberdade.

Essa ligação entre igualdade e liberdade inspirou filósofos modernos, como Locke (1973) e Rousseau (1980), a desenvolverem ideais de democracias liberais baseadas na razão em contraposição ao direito divino. Tais ideais serviriam posteriormente como embasamento teórico para as Revoluções Burguesas na Europa nos séculos XVII e XVIII. Tais pensamentos sobre igualdade e liberdade tinham como objetivo equilibrar as relações de poder, garantindo aos cidadãos o direito de participação civil, econômica e política, como pontuam Rezende Filho e Câmara Neto (2001).

Vale destacar que nessa fase as ideias de Locke foram base de argumentação para a burguesia consolidar seu poder político, atrelando o conceito de liberdade ao poder de posse material (LOCKE, 1973). O iluminismo influenciou o pensamento político da época, bem como o acontecimento das revoluções Inglesa, Francesa e os movimentos de independência da América.

Para Rezende Filho e Câmara Neto (2001, p. 4), “essas inovações de pensamento nos remetem à atual concepção de Direito Civil, levantando a questão dos direitos políticos e de quem os deve possuir e exercer”. Contudo, em relação à luta por direitos, sobretudo os políticos, notava-se distinção entre a burguesia e o povo, pois os interesses da classe mais abastada prevaleciam em detrimento das demandas populares. Nota-se que o distanciamento entre as classes mais abastadas

e a população mais pobre ainda permanecia como traço marcante na participação e garantia de direitos e deveres, sendo beneficiados aqueles com maior poder econômico.

Paralelamente ao fortalecimento do capitalismo, a desigualdade social passou a aumentar, o que causava prejuízos à cidadania e restrições à sua prática, pois seu sentido estava relacionado à questão do sucesso econômico dos indivíduos, ou seja, quanto mais riqueza, mais “cidadão” e mais direitos garantidos. Como afirma J.M. Barbalet:

[...] a concessão de cidadania para além das linhas divisórias das classes desiguais parece significar que a possibilidade prática de exercer os direitos ou as capacidades legais que constituem o status do cidadão não está ao alcance de todos que os possuem (BARBALET, 1989, p. 13).

Nota-se que, com o passar do tempo, ampliou-se a esfera da cidadania, pois antes apenas os nascidos em determinado território eram considerados cidadãos e apenas os nobres participavam efetivamente de cargos políticos. Porém, ainda existem barreiras sociais e econômicas para seu pleno exercício. Na atualidade, o quadro de cidadãos abrange a todos, porém no que diz respeito à prática e garantia dos direitos as diferenças de classe aparecem como limitadores da participação política.

O conceito de cidadania percorreu a história transformando-se juntamente com as mudanças de estruturas sociais de cada época. Para Rezende Filho e Câmara Neto (2001, p. 4), principalmente nos séculos XIX e XX, as mudanças ocorridas na esfera da cidadania, apesar de trazerem progressos, também carregaram os desajustes provenientes do sistema de classes.

Observando todas essas transformações, nota-se a importância de compreender o conceito de cidadania em sua relação com as questões sociais, bem como as heranças trazidas no processo de formação das democracias. Por exemplo, a Revolução Francesa e a Independências dos Estados Unidos, bem como a formação da nova configuração de seus Estados, basearam-se nos ideais iluministas de igualdade e liberdade.

Como explicam Rezende Filho e Câmara Neto (2001, p. 4), apesar da origem burguesa, as ideias iluministas contribuíram para a inclusão de mais pessoas no âmbito político, no entanto, as demandas das camadas menos favorecidas

economicamente ainda não eram contempladas. Como explicam os autores, isso se deve ao fato dos estudos contemporâneos sobre cidadania (MARSHALL, 1967; BARBALET, 1989 apud REZENDE FILHO; CÂMARA NETO, 2001) tratarem as desigualdades de classe como elemento fundamental. Além disso, outra marca do conceito atual de cidadania é seu caráter reivindicatório, trazido pelos diversos movimentos sociais observados durante os séculos XIX e XX.

Como apontam Rezende Filho e Câmara Neto (2001), atualmente há uma variedade de atitudes que caracterizam a prática da cidadania, compreendendo que um cidadão tem o dever de atuar em benefício da sociedade, e esta deve garantir aos cidadãos os direitos básicos (vida, moradia, alimentação, educação, saúde, lazer, trabalho etc). Assim, como consequência, o significado de cidadania é o relacionamento entre a sociedade política e seus membros.

Em relação ao direito internacional, após as duas grandes guerras mundiais, por conta do temor a regimes totalitários e seus resquícios (extremismo e violência), a ONU passou a considerar os direitos humanos como elemento essencial ao tema da cidadania, buscando firmar diversos acordos internacionais para a promoção da cidadania.

Contudo, ainda de acordo com os autores, “infelizmente, as garantias constitucionais e os acordos firmados entre as Nações Unidas não foram suficientes para promover as condições necessárias ao exercício de uma cidadania plena, com liberdade, igualdade e garantia de direitos humanos”. (REZENDE FILHO; CÂMARA NETO, 2001, p. 5). São inúmeras as denúncias sobre violações dos direitos humanos, e mesmo que muitas sociedades políticas sejam classificadas como democracias, observa-se um número significativo de cidadãos fora do processo de decisão ou alienados de seus direitos.

Dessa forma, para exercer plenamente a cidadania é necessário atender demandas básicas anteriores, como alimentação, moradia, saúde, educação, segurança e cultura. Não tendo tais direitos garantidos fica cada vez mais distante para o indivíduo exercer participação nos processos decisórios da sociedade. Assim, as decisões são tomadas pelas classes mais abastadas para tratar sobre seus próprios interesses, deixando à margem as necessidades da população e ampliando a desigualdade.

Nessa perspectiva, Marshall (1967) destaca como o desenvolvimento da cidadania até o século XIX esteve ligada à questão das relações entre classes sociais. Para o autor, a desigualdade está presente na própria conquista de direitos, pois a classe que a conquistou o fez principalmente para si e seus próprios interesses. Dessa forma, a cidadania apresenta uma configuração dividida em categorias, cada qual correspondente a uma classe ou setor da sociedade, corroborando para um desenvolvimento desigual. De acordo com Marshall, os direitos civis já apontam uma distinção classista, pois surgiram dos conflitos sociais que exigiam ações do poder público para solucionar os problemas causados pela desigualdade econômica.

As gradações presentes no significado do que é ser cidadão ampliam o debate sobre desigualdade, exclusão social e sobre participação política, pois em cada contexto uns pareciam ser mais cidadãos que outros, dependendo de sua condição econômica, *status* social e posição política e “no atual estágio do capitalismo, falar em cidadania significa considerar, igualmente, as próprias mudanças ocorridas na sociedade, nos valores e na educação, proporcionados pelas inovações da realidade tecnocientífica”. (REZENDE FILHO; CÂMARA NETO, 2001, p. 5). Ou seja, é preciso considerar as transformações sociais e que nem todos possuem a mesma possibilidade de acesso à educação e tecnologias, mas todos são cidadãos e devem ter seus direitos assegurados.

No século XX entrou em voga a temática dos direitos humanos, principalmente por conta das duas grandes guerras mundiais, “verificou-se um estado de tensão que, muitas vezes, favoreceu a prática de violências institucionalizadas, instigando o poder de reivindicação da sociedade civil” (BARBALET, 1989).

Após a Segunda Guerra nota-se uma relação diferente entre direitos sociais e o poder público com o surgimento da noção de Bem-Estar Social (*welfare state*), na década de quarenta. Para Rezende (2001, p. 5), a conquista de tais direitos confirmou o pressuposto de que “o temor à revolução é que propicia as reformas sociais”. Contudo, “[...] a própria estrutura previdenciária desses órgãos, aliada às oscilações na economia mundial [...] os tornaram um fardo para o Estado” (2001, p. 5), revelando a fragilidade das reformas realizadas pela quebra do idealizado Bem Estar Social, nos anos setenta.

Tais reformas foram aplicadas como soluções paliativas, mas não causaram mudanças nas estruturas geradoras das desigualdades sociais. Assim, o conceito

atual de cidadania comporta um repertório teórico e prático muito amplo que acompanha o próprio desenvolvimento da sociedade. Porém, mesmo com a expansão dos direitos à totalidade da população, ainda não é possível garantir a liberdade e a igualdade idealizadas por Rousseau, pois, para tal, seriam necessárias transformações nas estruturas econômica e social. (REZENDE FILHO; CÂMARA NETO, 2001).

Dito de outro modo, as reformas realizadas trouxeram apenas soluções momentâneas, porém, como não alteraram as estruturas geradoras de desigualdades, não conseguiram “estancar a sangria” e não foram suficientes para assegurar os direitos dos cidadãos, liberdade e igualdade, e nem proporcionar o almejado bem-estar social a todos.

Já em 1832, no contexto inglês, a Lei da Reforma ampliou a representatividade política dos centros urbanos e diminuiu as das zonas rurais; as leis trabalhistas reduziram a jornada de trabalho e melhoraram os salários. No ano de 1867, o voto foi estendido a todos com residência própria ou que pagassem aluguel superior a um valor determinado. Os demais trabalhadores tiveram direito ao voto em 1884; o Partido Trabalhista foi fundado oficialmente em 1893 e o voto universal masculino foi estabelecido em 1918. Apenas na década de vinte as mulheres conquistaram o direito ao voto. (REZENDE FILHO; CÂMARA NETO, 2001). Como destacam os autores, “[...] podemos dizer que todos esses anos de evolução acabaram por afirmar que a cidadania de fato só pode se constituir por meio de acirrada luta quotidiana por direitos e pela garantia daqueles que já existem” (REZENDE FILHO; CÂMARA NETO, 2001, p. 5)

Em relação à comunicação e difusão do conhecimento sobre os direitos do cidadão, de acordo com autores como Dallari (1998) e Covre (1998) ela se dá através da educação formal e pelos meios de comunicação. Diversos programas de televisão exibem debates sobre violência, saúde, segurança, educação, habitação, entre outros. Nas escolas, livros didáticos apresentam conteúdos sobre direitos humanos, condições de vida do cidadão, e até mesmo discussões sobre os meios de comunicação e sua relação com o desenvolvimento da cidadania.

Problemas como violação dos direitos humanos, ineficiência da seguridade social e processo de empobrecimento da população demonstram que a cidadania exige muito mais do que a ação de votar (REZENDE FILHO; CÂMARA NETO, 2001,

p. 6). Dessa forma, cabe à sociedade civil ir além de apenas escolher representantes, mas exercer pressões para conquistar e garantir direitos, atuando de maneira legítima como cidadão.

Após apresentar as etapas de transformação do conceito de cidadania, é possível destacar que, apesar das desigualdades sociais, ocorreram importantes evoluções. O conceito passou a abranger a todas as classes sociais e deixou de representar apenas participação política, abarcando também uma série de direitos e deveres a serem assegurados aos cidadãos. Contudo, apenas a teoria é igualitária, pois, como já foi apresentado, o status econômico interfere no cumprimento de tais direitos e deveres, que na prática não são os mesmos para todos. (REZENDE FILHO; CÂMARA NETO, 2001, p. 6).

No próximo tópico, abordaremos a dimensão social da cidadania e também o contexto Latino-americano e do Brasil em relação ao conceito de cidadania, destacando características particulares em seus desdobramentos.

## 2.1 A dimensão social da cidadania e um olhar sobre América Latina e Brasil

Para Roberts (1997), existe a cidadania social, a civil e a política, e a qualidade de cada uma delas afeta as outras. O status adquirido por cada membro da sociedade, seja pelo costume ou pela lei, influenciam em seus direitos e obrigações civis, políticas e sociais, invadindo os limites umas das outras. Por vezes, essas invasões fortalecem a cidadania, porém, também podem enfraquecê-la. O autor afirma que uma cidadania civil fraca prejudica os demais aspectos da cidadania, mesmo quando existe uma democracia formal, por exemplo. Nesse sentido, Jelin (1996) aponta que para que exista uma democracia efetiva é preciso romper as formas antidemocráticas do exercício do poder, e principalmente transformar as crenças das elites e da população em relação aos direitos e obrigações civis, evitando privilégios de uns e exclusão de outros.

Dahrendorf (1994) afirma que a importância da cidadania social reside no fato de que esse aspecto da cidadania é capaz de se ampliar e redefinir, ao passo que os padrões da sociedade se transformam. Dessa forma, a análise da cidadania social deve considerar contextos específicos, o que pode ser desafiador, ainda mais quando se trata de América Latina, e neste trabalho, do Brasil.

O conflito entre interesses coletivos e individuais, influenciado pelas tendências econômicas, aumentam as necessidades sociais e diminuem a capacidade do Estado e da comunidade em atendê-las. Para Roberts (1997, p. 2), “a ênfase que vem sendo dada atualmente à liberalização dos mercados e à austeridade fiscal diminui o papel do Estado como provedor de bem-estar social e provoca, pelo menos de início, insegurança econômica.” Além disso, também indica a ocorrência de uma lenta erosão nos mecanismos de garantia da segurança social, provocados pelos processos sociais de urbanização, migração e padrões de participação da força de trabalho.

No contexto inglês, Marshall (1967) indicava que as cidadanias civil e política seriam capazes de diminuir a desigualdade apenas se os membros daquela comunidade partilhassem um padrão básico de vida e cultura. Para o autor, era preciso que os indivíduos estivessem livres da insegurança da miséria, da doença, e da falta de educação e informação. Considerava que os padrões básicos deveriam incluir educação, saúde e serviços sociais. Dessa forma seria possível diminuir a força do status social e a diferença de tratamento entre ricos e pobres.

Roberts (1997) faz uma observação sobre a nova classe média, que é numerosa, educada, longeva e com altas aspirações em relação a padrões de vida e segurança. Com demandas e desejos tão elevados, a nova classe média impõe na cidadania política uma questão central: qual dos dois, mercado ou Estado, pode suprir satisfatoriamente tais aspirações? Aqui podemos fazer um paralelo com Canclini (1995) e levantar outra questão, pensando nos dias atuais: No âmbito político, a nova classe média deseja ser consumidora ou cidadã? Ora, não há mal nenhum em querer consumir produtos, mas qual o preço de impor na pauta política o “direito” de ir à Disney em detrimento de direitos como saúde, educação, informação e cultura?

Já tratando da cidadania social, para que ocorra, é necessária participação ativa da comunidade. Nas palavras de Roberts (1997, p. 5), “o exercício formal ou informal dos direitos de cidadania social depende da participação ativa de outros, para os quais esses direitos constituem obrigações”. O autor explica que “os direitos sociais são, em larga medida, direitos de receber ajuda dos outros, e as responsabilidades sociais se referem a dar ajuda aos outros” (1997, p. 5). Dessa forma, direitos como saúde e educação são direitos individuais, mas que beneficiam a sociedade como um todo. São direitos do indivíduo que contribuem para o coletivo.

Além da participação da comunidade, a cidadania social também depende da qualidade dos serviços prestados e recebidos, das relações interpessoais, bem como do sentimento de identidade e dever comum (ROBERTS, 1997). Nesse ponto, podemos exemplificar situações como professores ou profissionais da saúde que não têm condições dignas de trabalho ou salários compatíveis com seus esforços. Provavelmente esses profissionais não terão boas relações interpessoais por conta da pressão do dia a dia e frustrações acarretadas pelas más condições e desvalorização. Dessa forma, a cidadania social depende de estruturas que possibilitem essas boas relações.

Em relação à oferta de serviços, o Estado os apresenta como direitos do cidadão (educação, saúde, cultura entre outros), porém eles também podem ser privatizados, principalmente em circunstâncias de dificuldade fiscal. Nesse caso, a família e comunidade ficam encarregadas dessas tarefas sociais. O direito é social, porém os problemas são individuais, e o contrário também é verdadeiro, pois cada indivíduo deveria ter seu direito garantido de forma que não sejam ampliadas as desigualdades e problemas sociais. Pode-se notar, então, que o limite entre público e privado é flutuante e depende da ideologia dominante, podendo ser alterado pela ação política.

Como destaca Turner (1990), quando o bem-estar é visto apenas como algo privado, que deve ser resolvido no âmbito familiar, e não se leva em conta a organização política, é levantada uma barreira permanente à ampliação da cidadania social.

Em relação à América Latina, Roberts (1997) aponta que existem limites à cidadania social. Retomando as ideias de Marshall (1967), para o autor, o Estado deveria ser o principal responsável por garantir os padrões de cidadania social, isso porque o mercado (seja em âmbito nacional ou internacional) seria fonte de desigualdades econômicas, e, por consequência, sociais. Assim, somente o Estado democrático seria capaz de atuar em defesa do interesse geral.

Levando em consideração a maior mobilidade do capital e do trabalho, podem se apresentar dificuldades em oferecer soluções locais, ou acrescentar que a internacionalização dos mercados atrapalha a atuação em defesa do interesse comum da população. Além disso, há uma infraestrutura complexa e interdependente de

serviços de saúde, educação e previdência social, que requer uma gestão eficiente, competente, principalmente dos recursos financeiros (ROBERTS, 1997).

Contudo, para garantir essa concepção de Estado provedor, é preciso que haja “uma burocracia estatal eficiente e desinteressada, uma sociedade civil forte e o respeito generalizado à lei” (ROBERTS, 1997, p. 7), o que pode não ser facilmente observado como realidade. Além disso, como também destaca o autor, “a escassez de pessoal treinado e a disseminação do clientelismo tornaram a história recente da intervenção estatal nas questões sociais na América Latina tão predatória quanto lenta” (ROBERTS, 1997, p. 7).

Esse histórico de clientelismo e falta de pessoal qualificado para gestão e prestação de serviços públicos não deixa parecer estranho que o papel do Estado venha sendo tão questionado ou até mesmo atacado. No Brasil, por exemplo, alguns programas sociais são demonizados por certa parcela da população e pode-se até mesmo ouvir discursos como “Não dê o peixe, ensine a pescar!”, ou falas baseadas em meritocracia pedindo pelo fim de tais ações (aqui vale ressaltar que meritocracia só é válida quando são garantidas condições iguais para todos os indivíduos). Obviamente é preciso pensar criticamente sobre questões relacionadas a estratégias populistas, mas não simplesmente atacar projetos que buscam diminuir desigualdades.

Outro ponto destacado por Roberts (1997) é o fato do Estado frequentemente ser encarado como excessivamente burocrático; ineficiente; e até autoritário, isso não apenas na América Latina, mas também nos Estados Unidos e na Europa.

Roberts (1997) aposta que promover o bem-estar exige condições institucionais que não ocorrem na América Latina, e os resultados também variam de um país para outro. Uma dessas maneiras é delegar os serviços sociais ao mercado, com o oferecimento de serviços privados, que já é crescente nas áreas da saúde, educação e previdência. Porém, o limite do mercado é justamente a pobreza e a desigualdade, pois apenas uma parcela da população possui poder econômico para consumir e pagar por tais serviços. Como coloca o autor, se apenas uma parte da população tem condições de adquirir serviços sociais no mercado, isso pode se transformar em um fator adicional de desigualdade, porque cria “uma pequena camada privilegiada que monopoliza os melhores recursos de educação e assistência médica” (1997, p. 7), e demais serviços sociais.

Sobre as transformações econômicas das últimas décadas, há cada vez mais trabalhadores informais que não são amparados por leis trabalhistas, e o número de desempregados também é grande. As mudanças tecnológicas e a interdependência mundial do mercado influenciaram a flexibilização de contratos, precarização e exploração do trabalho.

Em países da América Latina, o trabalho formal, seja em empresas privadas ou no setor público, era a principal maneira de acesso aos benefícios oferecidos pelo Estado. Como aponta Roberts (1997, p. 7), “na ausência de instrumentos públicos de proteção social, como o auxílio-desemprego e a ajuda às famílias que vivem abaixo da linha de pobreza, as pessoas terão de continuar recorrendo às mais diversas fontes informais de renda para sobreviver”, o que é agravado pela distribuição de renda desigual.

De acordo com Garcia e Oliveira (1994), o aumento do emprego informal causou duas consequências principais: 1) acrescentou um grande número de postos de trabalho, porém com salários insuficientes para sustentar uma família; 2) aumentou de maneira significativa a participação de mulheres no mercado de trabalho, e muitas delas casadas, com filhos ou até mesmo chefes de família. Assim, pode-se dizer que as questões econômicas passaram a ser preocupações primordiais das famílias, e isso, de certa maneira, tem colocado as questões sociais em segundo plano, “pois comer se tornou uma prioridade das famílias pobres e as pessoas têm menos tempo para gastar com as organizações de bairro ou de vizinhança”. (ROBERTS, 1997. p. 9).

Como se pode notar, para determinada parcela da população, a questão não é apenas o direito de consumir, comprar produtos de marcas conhecidas ou ir à Disney, mas sim o direito de habitação, alimentação e sobrevivência.

Voltando à questão dos direitos civis, eles dizem respeito a “fundamentos à vida, à liberdade, à propriedade, à igualdade perante a lei. Podem ser compreendidos como a garantia de ir e vir, de optar por um trabalho, de expressar-se livremente, de não ser condenado sem processo legal regular. (CARVALHO, apud ANDRADE *et al.*, 2011, p. 181). Tais direitos devem ser pautados em uma justiça eficiente e acessível a todos, e que garanta a relação civilizada entre os cidadãos.

Já nos direitos civis, é possível encontrar barreiras de execução vindas do âmbito econômico, pois o próprio direito ao trabalho muitas vezes não é assegurado,

e algumas profissões ficam restritas a determinadas classes sociais. Outras barreiras podem ser encontradas no próprio acesso à educação de qualidade, moradia e saúde, que se transformam em instrumentos de exclusão.

Como aponta Souza (2010, p. 450), “a cidadania social representa a conquista de significativos direitos no domínio das relações de trabalho, da segurança social, da saúde, da educação e da habitação por parte das classes trabalhadoras”. A autora retoma a ideia de Marshall na qual a cidadania “é um status concedido àqueles que são membros integrais de uma comunidade” (MARSHALL, 2002, p. 2). Dessa forma, todos possuiriam igualdade de direitos e também de obrigações, contudo, a classe social é um sistema de desigualdades. Por isso, Souza destaca que:

O termo ‘todos’, embora representasse uma proposta de universalização da cidadania como ainda não experimentada, ainda mantinha alguns critérios de exclusão de certos segmentos sociais que inviabilizavam a sua efetivação. [...] O cidadão moderno, portanto, era igual somente aos seus ‘iguais’. (SOUZA, 2010, p. 121-122)

Assim, mesmo que o conceito de cidadania tenha sido ampliado para contemplar a todos, estruturas como as classes sociais provocam desigualdades impeditivas à sua realização, e para além da classe social existem desigualdades provocadas por racismo, misoginia, homofobia, transfobia, entre outros, que levantam outras barreiras ao exercício da cidadania. Os ‘iguais’ da atualidade parecem ser os que pertencem às classes sociais mais abastadas, homens brancos e cisgênero.

Em relação ao contexto brasileiro, retomando a Constituição Federal Brasileira de 1988, conhecida como constituição cidadã, notam-se aspectos capitalistas, principalmente nos direitos civis, e também socialistas, nos direitos sociais. Depois de mais de duas décadas de ditadura no Brasil, havia anseio pelos direitos civis e políticos. Simultaneamente, no cenário internacional, ocorria a Guerra Fria e o Muro de Berlim ainda estava de pé, simbolizando a divisão geopolítica num contexto em que o socialismo ainda causava certo alarde ao capitalismo, e também havia espaço para reivindicar demandas sociais. (MASTRODI; AVELAR, 2017).

Sobre o processo de reconhecimento das demandas populares, ele ocorreu por meio da organização de grupos políticos como partidos e sindicatos, retomada das greves trabalhistas e ação de movimentos sociais. Em resumo “foi o movimento pela redemocratização, iniciado em fins dos anos 1970, que retomou as pressões pelo

restabelecimento da liberdade e dos direitos civis plenos” (BARROS; CARNEIRO, 2011, p. 37).

Outro ponto é que os movimentos sociais dos anos 1970 e 1980 se diferenciam dos que ocorreram antes do regime militar. Isso porque, no pós-ditadura, cada frente social (partidos políticos; sindicatos e até mesmo a igreja), cada um a seu modo e de acordo com sua estrutura, iniciou um modo de pensar e agir politicamente (MONTEIRO *et al.*, 2006). Depois do fim da ditadura militar, os movimentos sociais passaram a se colocar em questões do cotidiano, com o surgimento de organizações de bairro, grupos nas fábricas e comunidades, que não eram alcançadas pelos movimentos anteriores. (MASTRODI; AVELAR, 2017).

De acordo com Monteiro *et al* (2006), essa estratégia coletiva de resistência era uma nova maneira de pensar os movimentos sociais, que buscavam resultados em microdimensões do cotidiano. Assim, na luta pela redemocratização, acreditavam ser possível trazer bons resultados para uma macrodimensão através da representação partidária. No entanto, mesmo com a ampliação desses movimentos e a conquista do Estado Democrático de Direito, surgiu um novo modo de dominação, dessa vez em escala global, denominado pelos autores como “ditadura de mercado” (MONTEIRO *et al.*, 2006).

É fato que os movimentos sociais trouxeram importantes avanços democráticos, porém, a ideia de representação precisou se readequar frente às imposições do mercado, que funcionam na lógica dominador/dominado, que é a base do sistema capitalista.

De acordo com Tavolaro (2001), ao analisar as várias Constituições que já existiram no Brasil, e com conteúdos tão diferentes, a sequência sugerida por Marshall não encontra nenhum tipo de correspondência com o processo de institucionalização brasileiro. E para Andrade *et al* (2012), o caso do Brasil parece ser totalmente invertido em relação ao processo de construção da noção de cidadania inglês, pois, de forma geral, “no Brasil, em primeiro lugar vieram os direitos sociais, em seguida os direitos políticos, e por fim os direitos civis” (ANDRADE *et al.*, 2012, p. 186)

Para os mesmos autores, os elementos da cidadania não foram implementados (direitos civis, políticos e sociais) de maneira satisfatória no Brasil, pois mesmo acontecimentos cruciais da história do país têm a característica da “ausência de cultura cívica”. Os exemplos são a própria Independência do Brasil; a Proclamação

da República; e a Revolução de 1930, transformações que ocorreram sem revolução social ou política, ou seja, sem participação popular.

Além disso, mesmo que a participação da sociedade esteja garantida por lei, isso não foi capaz de colocá-la em prática. A representação partidária é enfraquecida por uma cultura de estado autoritária, e como colocam Andrade *et al*, (2012, p. 186) “o Estado sempre assumiu uma postura central na relação entre poder público e sociedade”, o que caracteriza o Brasil, de acordo com a teoria de Carvalho (2002), no grupo de países que construíram sua cidadania de cima pra baixo.

De um lado, Carvalho (2002) aponta que a cidadania no Brasil não foi conquistada por revoluções com participação da população, mas por concessões dadas pelo Estado e programas assistencialistas que entregaram direitos ao cidadão de forma gradativa, o que o autor chama de “estadania” (CARVALHO, 2002). Dessa forma, como destacam Mastrodi e Avelar (2017, p. 24), “nossa precária cidadania está muito mais para uma forma de concessão do Poder Público do que uma conquista da sociedade civil”.

Nesse sentido, cabe a indagação: “como o Poder Público define cidadania?”. De acordo com a Secretaria da Justiça, Trabalho e Direitos Humanos, Departamento de Direitos Humanos e Cidadania (DEDIHC), “Juridicamente, cidadão é o indivíduo no gozo dos direitos civis e políticos de um Estado. Em um conceito mais amplo, cidadania quer dizer a qualidade de ser cidadão, e consequentemente sujeito de direitos e deveres.” (BRASIL, *on-line*).

No texto disposto no site oficial da secretaria, há uma explanação sobre a relação do cidadão com o Estado, que a caracteriza como dúplice, pois de um lado os cidadãos que participam da construção do Estado estão sujeitos à Constituição Federal de 1988, e, do outro, “sendo o Estado dos próprios cidadãos, os mesmos têm o dever de zelar pelo bem público e participar, seja através do voto, seja através de outros meios, formais e informais, do acompanhamento e fiscalização da atuação estatal.” (BRASIL, *on-line*).

Sobre os funcionários públicos, o texto também dispõe que os agentes estatais, no papel de cidadãos responsáveis por funções públicas, têm obrigação de “atuar com base nos princípios da legalidade, impessoalidade, moralidade e publicidade”. Além disso, devem prestar contas de todas as suas atividades, e promover “uma relação

harmoniosa entre as expectativas dos cidadãos e a atuação estatal, ideal a ser alcançado por qualquer sociedade.” (BRASIL, *on-line*).

Nesse ponto, podemos refletir que certos cargos públicos, principalmente os políticos, deixam muito a desejar no cumprimento de tais princípios e não atendem às demandas da sociedade. Dessa forma, ficam bem aquém das expectativas e das necessidades dos cidadãos, e essa ineficácia e ineficiência torna-se um empecilho ao desenvolvimento da sociedade e da própria cidadania.

Outra questão destacada pela Secretaria é que “nem tudo depende apenas do Estado”, pois o conceito de cidadania é muito mais amplo e complexo, afinal, “ser cidadão significa também tomar parte da vida em sociedade, tendo uma participação ativa no que diz respeito aos problemas da comunidade”. E ainda trazem uma citação de Dalmo de Abreu Dallari, com os seguintes dizeres: “A cidadania expressa um conjunto de direitos que dá à pessoa a possibilidade de participar ativamente da vida e do governo de seu povo”.

De fato, como visto nas discussões anteriores, no Brasil ainda não há uma cultura consolidada de participação civil e essa cidadania ativa em busca de direitos e de suas garantias, mas também é preciso refletir sobre o papel do Estado em permitir e promover essa participação. Não adianta cobrar a participação dos cidadãos se quando há manifestações reivindicando direitos ou melhores condições de trabalho, por exemplo, o próprio Estado aciona forças policiais para reprimir os manifestantes.

Por fim, o texto apresentado pela Secretaria afirma que o bem comum deve ser colocado em primeiro lugar, e é dever de todo cidadão atuar para promovê-lo, sendo a cidadania “um processo contínuo, uma construção coletiva que almeja a realização gradativa dos Direitos Humanos e de uma sociedade mais justa e solidária”.

De fato, a cidadania é um processo e está em constante transformação, e a própria questão dos direitos humanos é uma discussão que passa por mudanças. Atualmente, lideranças do próprio governo falam e atuam contra os direitos das mulheres, dos negros, LGBTQI+ e de outros grupos minoritários, o que revela a urgência da participação popular para, mais do que garantir direitos, evitar uma série de retrocessos.

No processo da cidadania é importante apontar a comunicação como dimensão cidadã, assim, no próximo tópico, serão retomados pontos centrais para fundamentar a noção de cidadania como comunicação.

## 2.2 Cidadania como comunicação.

Construído todo esse percurso histórico sobre o conceito de cidadania, para este trabalho, é essencial apontar sua especificidade comunicacional, ou seja, como a comunicação pode ajudar na construção do conceito de cidadania.

Mais do que definir um conceito, Signates (2016) aponta a necessidade de aprofundar a noção de cidadania observando a forma como ela ocorre nas sociedades contemporâneas, o que não pode acontecer sem a comunicação. Dessa forma, é preciso incluir temas como multiculturalismo, estudos de mídia e tecnologia, aspectos sociológicos, formas de democracia e autoritarismo e uma série de transformações que ocorreram na sociedade e provocaram alterações nas noções de conhecimento.

Em relação aos direitos humanos, (CANOTILHO, 2002 apud MENDES, 2009, p. 47) aponta quatro vertentes: defesa da pessoa humana; prestação social; proteção diante de terceiros; e a não-discriminação. Tais direitos representam, ao mesmo tempo, condições e metas para a cidadania. E na concepção de Bobbio (1992), existem quatro gerações ou tipologias de direitos. A primeira designa os direitos individuais; a segunda diz respeito aos direitos sociais; a terceira são os direitos relacionados ao meio ambiente e consumo; já a quarta fala sobre o direito de reivindicar direitos.

É importante ressaltar que a questão da comunicação está inserida em todas as categorias, principalmente a partir dos direitos de quarto grau, pois vai além do direito à comunicação garantido por lei, e alcança “o patamar pragmático do direito como comunicação” (SIGNATES; MORAES, 2016, p. 3), essencial à noção de cidadania. Ou seja, a própria ação comunicativa, além de ser um direito assegurado pela constituição, é também prática essencial para a criação, desenvolvimento e garantia de direitos na sociedade.

O surgimento sequencial dos direitos sugere que a própria ideia de direitos, e, portanto, a própria cidadania, é um fenômeno histórico. O ponto de chegada, o ideal da cidadania plena, pode ser semelhante, pelo menos na tradição ocidental dentro da qual nos movemos. Mas

os caminhos são distintos e nem sempre seguem linha reta.  
(CARVALHO, 2010, p. 11).

Dessa forma, por se tratar de um fenômeno histórico, a cidadania não comporta um caráter evolucionista, pois, como destaca Carvalho, também podem ocorrer desvios e retrocessos, o que podemos observar nos dias atuais em relação a diversas temáticas como educação, ciência, direito das mulheres e minorias. Por isso, para o autor “é razoável supor que caminhos diferentes afetem o produto final, afetem o tipo de cidadão e, portanto, de democracia que se gera” (CARVALHO, 2010, p. 221).

E aceitando a cidadania como um produto social, é possível inferir que esse objetivo será alcançado via processo democrático, contudo, até mesmo as democracias têm diferentes níveis e muitas encontram-se ameaçadas por tendências autoritárias. Ou seja, também haverá diferentes níveis de cidadania, o que corrobora com as ideias apresentadas por Carvalho (2010) e Jessé de Souza (2003), de uma cidadania processual e atrelada às transformações da sociedade, das configurações de estruturas de poder e desigualdades, e passível de avanços e atrasos.

Nesse sentido, para Viana (2003, p. 68), o próprio conceito de cidadão é tido como “um ser abstrato criado pelo direito”, pois, se a lei afirma que “todos os homens são iguais perante a lei, a realidade diz: ‘os seres humanos são desiguais perante a sociedade’, devido à divisão social do trabalho”. E nessa condição de desigualdade não é possível haver cidadania. Só haveria cidadania via declaração de direitos pelo Estado, mas este mesmo contém interesses de classe. E se o Estado nega o cidadão, não existe cidadania, pois o cidadão só existe perante o Estado (SIGNATES, 2016).

Já Adela Cortina desenvolveu uma teoria da cidadania cosmopolita que possa abarcar os cidadãos do mundo, sem bairrismo ou segregação. Para a autora, a definição de cidadania é o ponto de encontro entre valores democráticos e a razão consciente de cada indivíduo. Cortina destaca a necessidade de combinar “dois de nossos mais profundos sentimentos racionais: o de pertença a uma comunidade e o de justiça dessa mesma comunidade.” (CORTINA, 2001, p. 16). Nesse sentido, a noção de cidadania não ocorre pela sobreposição de interesses ou aquisição de *status*, mas pela união do sentimento de pertencimento a uma comunidade e também de justiça em seu meio.

Nos termos da autora, trata-se do “hábito imprescindível da civilidade”, que garante a coesão social das sociedades pós-liberais, nas quais há o “reconhecimento

da sociedade por seus membros e consequente adesão por parte destes aos projetos comuns” (CORTINA, 2001, p. 21).

Partindo desse conceito, Cortina (2001) elenca diferentes formas de cidadania observadas na contemporaneidade: a cidadania política, a cidadania social, a cidadania econômica, a cidadania civil, a cidadania intercultural e, finalmente, a cidadania cosmopolita, apontada pela autora como o ideal da universalização da cidadania social.

Para Signates (2016), a cidadania emerge do processo democrático da sociedade contemporânea, que é completamente comunicacional, compreendendo “comunicação” como “todo e qualquer processo de troca simbólica capaz de gerar algum tipo de vínculo social”. (SIGTANTES, 2016, p. 7).

A própria garantia dos direitos, sejam eles normativos ou efetivamente colocados em prática, dependem da comunicação. Para o autor, os direitos se tornam válidos apenas “em ambientes sociais nos quais são legitimados, em que os agentes sociais são reconhecidos como cidadãos, e nos quais haja espaço democrático para o debate, a criação e a demanda pública por novos direitos”. (SIGNATES, 2016, p. 8). Ou seja, um direito só existe quando ocorre ação comunicativa suficiente para que as necessidades dos cidadãos sejam percebidas, debatidas e transformadas em garantias em prol da comunidade.

Dito de outro modo, os processos de reconhecimento, controvérsia, debate, reivindicação e legitimação de direitos vinculam necessariamente o conceito de cidadania ao campo da comunicação, e nas palavras do autor é possível afirmar que “não é possível a cidadania sem o ambiente democratizado das trocas simbólicas criadoras, afirmadoras e processuais (no sentido sociológico do termo) dos direitos”. (SIGNATES, 2016, p. 8).

O autor é contundente em sua afirmação: “sem comunicação, não há cidadania”, e trabalha a hipótese de que “não existência da cidadania, sequer como possibilidade, fora de um processo comunicacional que a viabilize, estabeleça e desenvolva”. (SIGNATES, 2016. p. 9).

Em relação à comunicação, segundo o documento conhecido como “Relatório MacBride: um mundo, múltiplas vozes”, publicado pela UNESCO originalmente em 1976, se considerarmos a comunicação em seu sentido mais amplo, podemos considerá-la como atividade individual e coletiva de troca de feitos e ideias dentro de

qualquer sistema social dado. Para os autores, suas funções principais seriam as apresentadas no quadro.

**Quadro 1: Os papéis da comunicação de acordo com o Relatório MacBride**

|                                                                                                                                                                                                                                               |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Informação:</b> compilar, armazenar, processar e difundir notícias, fatos e opiniões que se requerem para chegar a um entendimento das situações individuais, comunitárias, nacionais e internacionais, afim de tomar decisões apropriadas |
| <b>Socialização:</b> construir um fundo comum de conhecimentos e ideias que favoreçam a coesão e a consciência social, de modo que os indivíduos possam misturar-se ativamente na vida pública.                                               |
| <b>Motivação:</b> promover as metas da sociedade a curto e longo prazo, assim como as aspirações individuais, estimular as atividades individuais e coletivas para as metas comuns.                                                           |
| <b>Discussão:</b> apresentar a informação disponível a fim de aclarar os problemas públicos e facilitar o consenso, assim como encorajar os interesses do público pelos problemas locais, nacionais e internacionais.                         |
| <b>Educação:</b> transmitir conhecimentos afim de promover o desenvolvimento intelectual, a formação do caráter e a aquisição de habilidades durante toda a vida.                                                                             |
| <b>Avanço cultural:</b> disseminar as obra culturais e artísticas, preservar a herança cultural e ampliar os horizontes do indivíduos, despertando a imaginação, estimulando a criatividade e necessidades estéticas.                         |
| <b>Entretenimento:</b> difundir a dramaturgia, a dança, a literatura, os esportes e atividades semelhantes para recreação pessoal e coletiva.                                                                                                 |
| <b>Integração:</b> dar acesso a indivíduos, grupos e nações a uma diversidade de mensagens que os ajudem a conhecer e entender os pontos de vista e as aspirações dos demais                                                                  |

Fonte: Elaborado pela autora baseado em MACBRIDE et al (1980, p. 13, tradução da autora).

Como se pode notar, as funções apresentadas muito têm a ver com educação e cidadania, e apontam como a comunicação está inserida na vida dos indivíduos, comunidades e sociedade. Além disso, ainda de acordo com os autores, “a comunicação por si mesma não pode gerar o desenvolvimento, mas não há dúvida de que uma comunicação inadequada atue como freio ao processo de desenvolvimento e impeça a participação popular”. (MACBRIDE et al, 1980, p. 166).

Para os autores,

[...] a comunicação é um direito individual básico, assim como um direito coletivo requerido por todas as comunidades e nações. A liberdade de informação – e mais especificamente o direito a buscar, receber e difundir informação – é um direito humano fundamental; com efeito, é uma condição necessária para muitos outros direitos. (MACBRIDE et al, 1980, p. 208, tradução da autora).

Além disso, destacam que “todos os indivíduos e todas as coletividades têm o direito inalienável de uma vida melhor [...] Isso requer o fortalecimento das capacidades e eliminação das grandes desigualdades. (MACBRIDE *et al*, 1980, p. 210, tradução da autora). E dentre essas desigualdades está a desigualdade comunicativa.

Retomando as ideias de Carvalho, a noção de cidadania é desenvolvida de acordo com condições específicas que podem alterar os processos de criação, reconhecimento e garantia de direitos. Essas especificidades se dão por meio da comunicação, e por isso os contextos comunicacionais devem ser considerados no desenvolvimento dos direitos e da própria cidadania.

E não só os processos de garantia de direitos à comunicação devem ser levados em conta, mas também as condições de manutenção de desigualdades, muitas vezes observadas na efetivação ou não dos direitos para determinados sujeitos ou grupos sociais. De acordo com Signates (2016, p. 10), a perpetuação da desigualdade percorre “espaços de troca simbólica que vão desde os processos educacionais até a presença dos meios de comunicação como agentes de formação e afirmação (ou negação) da condição cidadã”.

Numa perspectiva crítica, Jessé Souza aponta que o Brasil apresenta regimes particulares de desigualdade na própria aplicação do direito à cidadania, com a perpetuação das diferenças de classe e respectivos privilégios, o que cria um status de “subcidadania”, ou seja, existem grupos com mais ou menos direitos e deveres. Em relação a isso, de acordo com Cortina, “a cidadania é primordialmente uma relação política entre um indivíduo e uma comunidade política, em virtude da qual o indivíduo é membro de pleno direito dessa comunidade e a ela deve lealdade permanente” (CORTINA, 2001, p. 31), contudo, na prática nem todos os membros possuem plenos direitos.

A “processualidade” da cidadania destacada por Cortina (2001) é considerada por Signates (2016) como caráter especificamente comunicacional. Dessa forma, “o processo de construção dos direitos, seja em âmbito social ou político, é essencialmente comunicacional [...]” (SIGNATES, p. 11). Além disso, Cortina também aponta a superação da violência através da comunicação, pois a comunicação é capaz de manter-se a nível global.

---

Recapitulando o que foi abordado sobre cidadania e sua dimensão comunicacional, Signates (2016) afirma que a comunicação pode ser considerada de várias formas. A primeira seria como instrumento de manipulação simbólica para a conformação do cidadão sob interesses da burguesia e do capital (VIANA, 2003); a segunda coloca a comunicação no papel de instrumento para a funcionalidade e a manutenção da ordem social (MARSHALL, 1967; CARVALHO, 2010); a terceira designa-a como forma subalterna de tratamento da informação (SOUZA, 2003); e a quarta aponta a comunicação como condição fundamental para a construção do direito básico do cidadão do mundo (CORTINA, 2001). Além disso, no âmbito da comunicação, o processo da cidadania pode ser afirmado ou negado. (SIGNATES, 2016).

No esforço de afastar uma ideia da comunicação na relação com o conceito de cidadania, Signates (2016) a descreve em três vertentes principais. São elas: 1) “A comunicação como o processo cultural e simbólico pelo qual os direitos são identificados, reivindicados, exigidos, viabilizados e mantidos, ao longo da história da civilização”. (SIGNATES, 2016, p. 14).

Como segunda vertente, o autor aponta 2) “a comunicação como processo do direito inserido na quarta geração de direitos humanos”, da reivindicação por novos direitos, destacando seu caráter pragmático comunicacional, pois “sem o estabelecimento das formas simbólicas de reconhecimento, compartilhamento simbólico e publicização, não há uma quarta geração dos direitos humanos. (SIGNATES, 2016, p. 14). Por último, coloca 3) “a comunicação entendida como direito humano fundamental, sintetizado nas noções de liberdade de expressão e de direito à informação, previsto no Artigo 19 da Declaração dos Direitos da Pessoa Humana (ONU, 2009)” (SIGNATES, 2016, p. 15).

Em relação à liberdade de expressão, MacBride *et al* (1980) destacam que essa liberdade se trata de

---

[...] uma das conquistas mais preciosas da democracia, frequentemente obtida através de árduas lutas com autoridades políticas e potências econômicas a custo de grande sacrifício. Ao mesmo tempo, é uma salvaguarda da democracia: a presença ou ausência de liberdade de expressão é um dos indicadores mais confiáveis das outras liberdades de uma nação. (MACBRIDE *et al*, 1980, p. 42, tradução da autora).

Além disso, afirma que a contrapartida da liberdade é seu exercício como responsabilidade.

Para o Signates (2016), o sentido amplo de comunicação vincula-se à formação da cidadania em uma variedade de direitos, e não somente nos direitos específicos relativos à liberdade de expressão e informação, como pode ser visto no quadro a seguir.

**Quadro 2: Dimensões cidadania como comunicação**

|                                                                                                                                                                                                                                          |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Cidadania como meio:</b> Cidadania como argumento, meio ou instrumento da comunicação para se conseguir direitos em uma determinada sociedade.                                                                                        |
| <b>Cidadania do direito à informação e do consumo:</b> Direito ao acesso às informações sobre suas condições civis, políticas e sociais, seja por meio de jornais, televisão, rádio, internet, ou demais meios comunitários.             |
| <b>Cidadania da liberdade de expressão:</b> Participação em termos da opinião pública, que configura um direito especificamente comunicacional, mesmo que de forma instrumental.                                                         |
| <b>Cidadania como direito de expressão de direitos:</b> Cidadania comunicacional, o direito básico que permite a elaboração comunitária dos termos de sua própria justiça.                                                               |
| <b>Subcidadania comunicacional:</b> refere-se à condição do subcidadão, ou seja, aquele que é silenciado no processo comunicacional. Esse sujeito pode até ser falado e referenciado por outros, mas não é colocado no papel de falante. |
| <b>Cidadania como incomunicabilidade:</b> Negação da cidadania. Relativa ao sujeito que não tem voz e não é citado por outras vozes. Condição de silenciamento, e por consequência, de submissão e exploração.                           |

Fonte: Elaborado pela autora com base em Signates (2016, p. 15).

Dessa forma, Signates (2016, p. 15) ressalta que “negar a comunicabilidade a um sujeito, dentro de uma sociedade de direitos, é negar-lhe a própria cidadania”. Embora exista a opção do autossilenciamento, “o silenciamento do outro, sem o seu consentimento ou deliberação, constitui, em qualquer tempo, o fim comunicacional do direito humano”, o que pode implicar na extinção dos direitos (2016, p. 15). Em relação a isso, o Relatório MacBride aponta que a comunicação:

[...] reflete inevitavelmente a natureza da sociedade da qual faz parte: os regimes políticos antidemocráticos afetarão negativamente a comunicação, assim como as desigualdades econômicas de uma sociedade propiciam a formação de categorias de pessoas bem ou mal informadas (MACBRIDE *et al*, 1980, p. 144, tradução da autora).

Dessa forma, a comunicação não pode ser vista apenas como um sistema de informação, mas também como “parte integrante da educação e desenvolvimento”. (MACBRIDE, 1980, p. 214, tradução da autora). Por essa razão,

[...] os sistemas educativos devem preparar os jovens para as atividades de comunicação. A introdução dos estudantes de nível primário e secundário às formas e aos usos dos meios de comunicação (como ler jornais, avaliar programas de rádio e televisão, usar técnicas e aparelhos audiovisuais elementares) permitirá que os jovens entendam melhor a realidade e aumentem seus conhecimentos sobre os assuntos e problemas da atualidade. (MACBRIDE, 1980, p. 215, tradução da autora)

Nesse sentido, retomamos a importância da tese de que a literacia midiática é primordial na educação dos cidadãos, principalmente os jovens, pois auxiliaria no processo de acesso e seleção de informações civis, políticas e sociais; no desenvolvimento de pensamento crítico sobre as mídias e informações; no desenvolvimento de debates mais qualificado na sociedade e uso responsável, ativo e criativo da liberdade de expressão, a fim de comunicar-se para exigir e garantir direitos. Além disso, pode promover formas de atuação mais ativas na sociedade através da comunicação e melhor utilização do potencial das mídias disponíveis, tirando os sujeitos de situações de subcidadania comunicacional ou total silenciamento.

Como a tese defende a literacia midiática no ensino dos jovens como importante subsídio à cidadania, o próximo tópico abordará a cidadania de jovens e crianças, relacionando também a questão da participação e a importância do espaço escolar e do ensino/aprendizagem na atuação cidadã.

### 2.3 Cidadania de crianças e jovens

Ao refletir sobre o conteúdo apresentado neste capítulo, é possível aferir que o ideal de cidadania apenas pode ser concretizado com esforço coletivo, mas para isso são necessárias ações que solucionem os problemas causados pelas desigualdades de condições e também pelo descaso do poder público em áreas essenciais como saúde, educação e seguridade de qualidade de vida para os cidadãos. Assegurados os direitos básicos, as pessoas teriam melhores condições e oportunidades para se

organizar, articular, comunicar e agir para a garantia a todos os demais direitos e deveres.

Tratado o conceito de cidadania desde suas origens até a atualidade, toma-se agora a questão da cidadania de crianças e jovens. De acordo com Sarmento (2004, p. 2), sustenta-se a necessidade de conceber a cidadania ativa e crítica que contemplem crianças e jovens como agentes sociais indispensáveis e participativos na sociedade, sendo necessário não apenas o reconhecimento formal de seus direitos, mas também a garantia de condições de participação e “um real protagonismo, em todas as esferas da vida social”.

Para o autor, a participação é condição absoluta para tornar realidade o discurso sobre direitos e cidadania de crianças e jovens. Dessa forma, promover o próprio direito à participação (em todas as suas dimensões: política, econômica e simbólica) é imprescindível.

Como foi demonstrado no resgate histórico sobre o conceito de cidadania e de cidadão, cidadão era definido como o homem adulto, excluindo mulheres e escravos, mas também deixando de lado jovens e crianças. Para Sarmento (2004), numa perspectiva crítica, a cidadania ficou restrita a categorias sociais específicas: adultos, homens, brancos. “De fora ficam uma complexa heterogeneidade de outros grupos sociais, alguns dos quais têm vindo ao longo dos tempos a desenvolver permanentes lutas contra tal hegemonia, reivindicando iguais direitos para seu grupo.” (SARMENTO, 2004, p.1). E exemplos são as mulheres, minorias étnicas, LGBTQI+, entre outros.

No grupo dos excluídos do conceito de cidadania encontram-se também crianças e jovens. Para esses últimos, Sarmento (2004, p. 1) aponta a “cidadania por delegação” ou o status de “cidadãos em projeto ou embrionários”.

Para crianças e jovens, o autor aponta o fator etário como um dos principais inibidores do acesso ao exercício da cidadania, agrupado a outros elementos como: controle, proteção, perigosidade, imaturidade e vulnerabilidade, ou seja, “características bio-psicológicas que supostamente não outorgam à criança o conjunto de competências que os adultos consideram necessárias para o exercício da cidadania” (SARMENTO, 2004, p.1).

Sarmento (2004) destaca que, tanto na teoria como na prática, é necessária a “co-construção” da cidadania (entre crianças, jovens e adultos) e que seu conceito

seja repensado, pois não se pode considerar o debate sobre cidadania sem incorporar nessa análise as mais variadas formas de organização social e familiar, bem como as alterações nas estruturas das desigualdades sociais; transformações nas relações de gênero; relações intergeracionais e até mesmo entre pares. Essas demarcações contribuem para a ampliação da diversidade nas formas de viver em sociedade, e de redefinir papéis, vozes e espaços no exercício da cidadania. Da mesma forma, revelam condições em que os direitos permaneciam restritos a certos grupos da sociedade, mas que pareciam assegurados pela norma jurídica.

Assim, é preciso repensar a cidadania e seu exercício levando em conta a realidade da sociedade, que compreende as desigualdades sociais, as novas configurações de família e também as novas formas de relação dos sujeitos com as mídias, dos sujeitos entre si e através delas. Surgem novos papéis e novas vozes na sociedade midiaticizada, potencializados pela internet, e também novas maneiras de dar visibilidade e comunicar as diferentes realidades e demandas dos grupos sociais, ou seja, passam a existir novas formas de ser cidadão e exercer a cidadania.

Como afirma Sarmiento *et al* (2004), a cidadania precisa ser compreendida e colocada em prática no âmbito do exercício real dos direitos e da participação social, pois observa-se o surgimento de conceitos e reinterpretações de cidadania que a colocam sob noções neoconservadoras, autoritárias e disciplinadoras. Tais noções reduzem a ideia de participação pública, pois apontam a cidadania como submissão aos deveres e normas sociais, e não como participação, garantia de direitos e tomada de decisão.

Assim, reinterpretar a cidadania requer reinterpretar seu exercício e ter em mente a importância da participação societal. E em alternativa ao autoritarismo (que mais cerceia liberdades do que permite aos sujeitos serem cidadãos com demandas de cidadania ativa, que considera a juventude com competência e capacidade de intervenção social (HUTCHBY; MORAN-ELLIS, 1998).

Não há como promover a cidadania de crianças e jovens sem atender suas demandas básicas. Além disso, os direitos fundamentais de crianças e jovens são direitos sociais que se estendem aos demais grupos sociais, pois se cada criança e jovem tem suas necessidades básicas atendidas, maiores as chances de se tornarem adultos capazes de participar ativamente na busca por garantia de direitos para seus grupos específicos e também para a sociedade em geral.

Corroborando com as ideias de Sarmento (2004), se forem consideradas as inconsistências na efetivação dos direitos de crianças e jovens, é possível detectar a necessidade de uma ruptura com as estruturas sociais que promovem a desigualdade e a exclusão. Dessa forma, um movimento pela cidadania da infância e da juventude requer um conjunto de ações de reorganização social anti-hegemônica.

Baseado no que diz o autor em relação aos direitos da infância, os direitos da juventude também devem ser construídos de acordo com seu contexto e fundamentados na afirmação e no reconhecimento de sua competência social. Assim, dar voz aos jovens no interior das instituições, além de ser a metodologia correta, é também uma condição política para estabelecer diálogo intergeracional e partilha de poderes (SARMENTO, 2004).

A cidadania dos jovens caracteriza-se pela transformação de estruturas sociais e culturais. É necessário que sejam consolidados espaços-tempos democráticos para a participação dos jovens no âmbito das interações sociais, que vão desde o ambiente familiar e de suas casas, relações intergeracionais até todos os espaços de vida social.

Dessa forma, “a cidadania enraíza-se em elementos simbólicos e representacionais, que se articulam com as atitudes e os desempenhos interactivos, fora da regulação política ou normativa.” (PLUMMER apud NOGUEIRA E SILVA, 2001, p. 96). Nesse sentido, a prática da cidadania articula esfera pública e privada e possibilita “relações humanas marcadas pela equidade nos respectivos mundos de vida” (SARMENTO *et al*, 2004, p. 3).

E para a criação desses espaços-tempos e realização de interações destaca-se a possibilidade de utilização das mídias para o efetivo exercício da cidadania dos jovens. Um desses espaços-tempos seria a escola e o momento da aula, em que alunos e professores estão em interação de ensino/aprendizagem. Nesse sentido, pensar a literacia midiática inserida no ensino é elemento essencial para a aquisição das competências em utilizar as mídias para a participação cidadã, tema que será abordado no capítulo seguinte.

### 3 Educação e Participação

Neste capítulo falaremos sobre educação e participação cidadã, trazendo reflexões sobre o processo de ensino/aprendizagem, as relações com a tecnologia e a importância da literacia midiática nesse processo para o desenvolvimento de uma cultura dialógica e mais participativa.

O processo educacional não ocorre apenas na escola, pois, como apontam os pedagogos modernos, “a escola não é única responsável pela educação. A educação tem uma dimensão maior do que propriamente ensinar e instruir, o que significa dizer que o processo educacional não se esgota com as etapas previstas na legislação.” (VIANNA, 2006, p. 130). De acordo com Vianna (2006, p. 130), “a Educação, em sentido amplo, representa tudo aquilo que pode ser feito para desenvolver o ser humano e, no sentido estrito, representa a instrução e o desenvolvimento de competências e habilidades”.

Sendo assim, a educação é inerente à vida dos seres humanos, pois é através dela que se desenvolvem capacidades físicas, mentais e intelectuais. “Ela assegura ao indivíduo, liberdade e autonomia, dando-lhe ferramentas indispensáveis para a realização de seus objetivos, a fim de que possa prosperar na vida” (VIANNA, 2006, p. 136).

Além disso, “a educação reproduz, assim, em seu plano próprio, a estrutura dinâmica e o movimento dialético do processo histórico de produção do homem” (FIORI, 2018, p. 18). Ou seja, a educação é criação e é criada pelo homem. Por meio dela ocorre o processo histórico de desenvolvimento da humanidade, mas também é a humanidade que a desenvolve.

Para Freire, “[...] ensinar não é *transferir conhecimento*, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção.” (FREIRE, 2018b, p. 24). O ensino não existe sem o aprendizado, pois “é aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar”. (FREIRE 2018b, p. 26). Dessa forma, com o passar do tempo, percebeu-se que era possível desenvolver diferentes caminhos, maneiras e métodos de ensinar. Para o autor, aprender prescinde o ensinar, e o ensinar é diluído na experiência do aprendizado. Em suas palavras, não teme dizer que “inexiste validade no ensino de que não resulta em um aprendizado em que o aprendiz não se tornou capaz de recriar ou refazer o

ensinado, em que o ensinado que não foi aprendido não pode ser realmente aprendido pelo aprendiz”. (FREIRE 2018b, p. 26).

Observa-se, então, que a educação não é restrita ao ambiente escolar, contudo, nesta tese, é dada especial atenção à literacia midiática inserida na educação formal pública.

Para falar sobre a inserção da literacia midiática como disciplina obrigatória na educação pública formal é preciso retomar a questão dos métodos de ensino, e para esta pesquisa o método de ensino de Paulo Freire apresenta-se como adequado, pois não se trata apenas de ensinar a reproduzir conteúdos que já estão na mídia, mas, sim, ensinar a acessar, analisar criticamente e criar sua própria palavra, ou seja, criar seus próprios conteúdos e comunicar-se, e em nível mais elevado, participar ativamente como cidadão. Paralelamente à alfabetização midiática, “[...] alfabetizar-se não é aprender a repetir palavras, mas a dizer a sua palavra, criadora de cultura” (FIORI, 2018, p. 25) e, para Freire, “[...] o processo de aprender (...) pode deflagrar no aprendiz uma curiosidade crescente, que pode torná-lo mais e mais criador” (FREIRE 2018b, p.26).

Assim, para fazer esse paralelo, é possível colocar a descrição feita por Fiori de que “o método Paulo Freire não ensina a repetir palavras, não se restringe a desenvolver a capacidade de pensá-lo segundo as exigências lógicas do discurso abstrato” (FIORI, 2018, p. 17), o que o método pretende é colocar o alfabetizando em “condições de poder re-existenciar criticamente as palavras de seu mundo, para, na oportunidade devida, saber e poder dizer a sua palavra”. (FIORI, 2018, p. 17)

Dessa forma, o método de Freire busca que o aluno aprenda as palavras relacionando-as à sua própria existência no mundo, seu dia a dia, e o que realmente significa cada vocábulo no contexto social do aluno, para que possa dizer sua própria palavra e se fazer compreender e agir pela ação comunicacional. O mesmo se dá na literacia midiática, que tem o objetivo de educar para o acesso e uso das mídias para que os sujeitos possam utilizá-los para produzir seu próprio conteúdo, comunicar suas ideias, e potencialmente, transformar realidades.

Por meio da educação é possível obter conhecimento sobre biologia, matemática, história, geografia, sociologia e demais disciplinas, porém, mais importante é a possibilidade de obter consciência, que é uma “[...] misteriosa e

contraditória capacidade que tem o homem de distanciar-se das coisas para fazê-las presentes, imediatamente presentes” (FIORI, 2018, p. 18).

Aqui destacamos a consciência sobre as desigualdades sociais e maneiras possíveis de solucioná-las por meio da participação cidadã. Num contexto de sociedade midiaticizada, considera-se a literacia midiática como importante ferramenta na promoção da cidadania, pois possibilitaria aos cidadãos o acesso, compreensão e utilização das mídias para expressar-se criativamente e também reivindicar direitos e deveres por meio da ação comunicativa.

Sobre a tomada de consciência, Fiori aponta que “distanciando-se do seu mundo vivido, problematizando-o, ‘descodificando-o’ criticamente, no mesmo movimento da consciência o homem se redescobre como sujeito instaurador desse mundo de sua experiência” (FIORI, 2018, p. 20). Assim, como testemunha objetiva de sua história, sua consciência é capaz de despertar criticamente, e se identifica como alguém antes ignorado pela história, mas que agora é convocado a assumir de papel ativo.

O que Fiori coloca, baseado em Freire, como tomada de consciência, relaciona-se à literacia midiática ao passo que, com essas competências, os sujeitos descodificam e codificam informações, analisam criticamente, tomando consciência das intenções do que é comunicado. Ao produzir seus próprios conteúdos, expondo suas demandas ou testemunhando suas vidas tornam-se atores sociais, sujeitos ativos da sociedade, ou seja, se reconhecem como “seres transformadores da realidade, transformando-a por meio de seu trabalho criador” (FREIRE, 2018, p. 238).

O método de conscientização de Paulo Freire é baseado no processo de historicização dialética, pelo qual os educandos dialogam sobre suas histórias e os conteúdos são relacionados ao seu mundo vivido, compreendendo que a história interfere na vida dos indivíduos e ela é também feita por cada um enquanto sujeito. Dessa forma, a educação vem no sentido de demonstrar que a presença dos sujeitos no mundo “não é a de quem a ele se adapta, mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas *objeto*, mas sujeito também da história.” (FREIRE, 2018b, p. 53).

Seu método pedagógico não busca ser um método de ensino, mas de aprendizagem, através do qual os sujeitos aprendem não só a criar a possibilidade de serem livres, mas de efetivar e exercer a liberdade (FIORI, 2018). Nesse sentido,

Freire (2018) compreende “a educação como prática de liberdade”. (FIORI, 2018, p. 24-25). E aqui se pode fazer o paralelo com a cidadania. A intenção não é criá-la ou defini-la apenas enquanto conceito, mas de propor ferramentas para participação efetiva dos cidadãos, livres e iguais em direitos e deveres.

Em relação à própria questão da alfabetização, Fiori, prefaciando Freire, afirma que a alfabetização é entendida como “aprender a ler é aprender a dizer a sua palavra. E a palavra humana imita a palavra divina: é criadora” (FIORI, 2018, P. 28). O mesmo se dá no contexto das mídias, e por meio da literacia midiática é possível utilizar desses meios de modo criativo e participativo.

Pensando na vida em sociedade, é fundamental reconhecer o outro, sua realidade, e suas necessidades, e isso ocorre através da palavra, ou seja, da comunicação. A alfabetização deve possibilitar aos sujeitos não apenas dizer suas palavras, mas dizer de modo ativo a fim de transformar e melhorar a sociedade. Como coloca Fiori (2018, p. 28),

[...] a palavra viva é diálogo existencial. Expressa e elabora o mundo, em comunicação e colaboração” Assim, um diálogo autêntico é aquele em que se reconhece o outro e a si mesmo, e pelo qual são tomadas decisões, firmados compromissos e realizada colaboração para a “construção de um mundo comum.

Para o autor, o método Paulo Freire conscientiza e politiza. “Não absorve o político no pedagógico, mas também não põe inimizade entre educação e política” (FIORI, 2018, p. 29). Nesse sentido, afirmamos que a educação é também ambiente de pensamento crítico e debate democrático.

É importante destacar que não há ingenuidade em supor que apenas a educação é suficiente para transformar os caminhos da história, porém, tem-se “coragem suficiente para afirmar que a educação verdadeira conscientiza as contradições do mundo humano, sejam estruturais, superestruturais ou interesturais” (FIORI, 2018, p. 29). E a partir do momento em que se tem consciência sobre tais contradições, é impossível manter-se acomodado.

Ora, a escola e os educadores não conseguem sozinhos transformar as estruturas da sociedade para que sejam mais justas, porém são essenciais nesse processo. É por meio da análise crítica que se descobrem as contradições da sociedade, também presentes nos discursos midiáticos, e detectando tais contradições ocorre o desconforto, a indignação, como pontua Castells (2013), e é

essa indignação que provoca a comunicação e a ação dos sujeitos para que haja mudanças.

As estruturas sociais muitas vezes impedem que determinados grupos tenham voz e possam agir em busca de melhoria de condições, por isso é importante instruir desde a escola maneiras de apropriar-se da comunicação e das mídias para participar enquanto cidadãos ativos.

Destaca-se que, em regimes de “dominação de consciências”, como chama Fiori (2018, p. 30), “os que mais trabalham menos podem dizer a sua palavra”, e nesses regimes multidões imensas não têm emprego ou condições dignas de trabalho, de modo que os “dominadores mantêm o monopólio da palavra, com que mistificam, massificam e dominam”(FIORI, 2018, p. 30). Nesse cenário, “os dominados, para dizerem sua palavra, têm que lutar para tomá-la. Aprender a tomá-la dos que a detêm e a recusam aos demais é um difícil, mas imprescindível aprendizado” (FIROSI, 2018, p. 30), e é disso que se trata a “pedagogia do oprimido” de Freire (2018).

E para sair desse contexto de dominação e opressão, a educação é apontada como possibilitadora de um processo de libertação e “[...] num processo de libertação, não pode ficar passivo diante da violência do dominador” (FREIRE, 2018, p. 35). Quais seriam esses dominadores? Governos autoritários, regimes fascistas, estruturas de mercado que potencializam as desigualdades sociais, propagadores de discursos de ódio, entre outros. Uma questão inerente à dominação e à manutenção da desigualdade social é a polarização política, pois com tal polarização não é possível haver diálogo para entrar em consensos que beneficiem a maioria dos cidadãos.

Para o autor, “[...] toda ação que possa, mesmo que incipientemente, proporcionar às classes oprimidas o despertar para que se unam é imediatamente freada pelos opressores através de métodos, inclusive, fisicamente violentos” (FREIRE, 2018, p. 190), e “[...] dividi-las e mantê-las divididas são condição indispensável à continuidade do seu poder.”.

Em relação à polarização política que temos hoje, intensificada pelo uso das TICs, antes mesmo de termos essa tecnologia, Freire alertava sobre os sectários de direita e de esquerda. Esses polos fecham-se, cada um em seu “círculo de segurança” do qual não podem sair, estabelecem ambos a sua verdade”. (FREIRE, 2018, p. 36).

Dessa forma, tais grupos polarizados estão “ambos girando em torno de “sua” verdade, sentem-se abalados na sua segurança, se alguém discute. Daí que lhes seja necessário considerar como mentira tudo o que não seja a sua verdade. “Sofrem ambos da falta de dúvida” (FREIRE, 2018, p. 36), têm tanta certeza de suas convicções que não se abrem ao diálogo e não procuram ouvir ou compreender a argumentação do outro, isso se houver argumentação.

Cada grupo acredita no que quer de acordo com suas crenças, valores e interesses, e já não se trata mais de uma luta para a construção de um futuro melhor ou de sujeitos aprendendo uns com os outros para a criação de soluções e novas possibilidades. Torna-se apenas uma batalha contra o outro, e por consequência, contra si mesmo, pois não há diálogo, compreensão, consenso e ações de melhoria para a sociedade e diminuição de desigualdades.

Nessa conjuntura, uma educação que promova uma comunicação esclarecida, respeitosa e responsável torna-se fundamental, pois “o diálogo, como encontro dos homens para a ‘pronúncia’ do mundo, é uma condição fundamental para a sua real humanização” (FREIRE, 2018, p. 185).

Ainda tratando da questão da polarização, surge o termo “radical”, porém, para Freire, radical é aquele

[...] comprometido com a libertação dos homens, não se deixa prender em “círculos de segurança”, nos quais aprisione também a realidade. Tão mais radical quanto mais se inscreve nesta realidade para, conhecendo-a melhor, melhor poder transformá-la.” (FREIRE, 2018, p. 37).

De acordo com o autor, o radical “não teme enfrentar, não teme ouvir, não teme o desvelamento do mundo” (FREIRE, 2018, p. 37).

Nesse sentido, retomando a questão da literacia midiática, por meio dela busca-se promover a capacidade de diálogo e argumentação racional e respeitosa, de maneira que os sujeitos atuem em cooperação enquanto cidadãos para o desenvolvimento da sociedade. E para levar a literacia midiática às escolas também é preciso pensar que esse conhecimento deve ser desenvolvido de maneira horizontal com os estudantes, e não de cima para baixo.

Para implementar o tema da literacia midiática é preciso compreender os hábitos de consumo de mídia dos jovens, seus interesses, e maneira como veem e se comunicam entre si e com o mundo. Compreender quais as opressões sentidas por

eles, quais suas demandas e possibilita o vislumbamento de alternativas de ação por meio da comunicação e das mídias.

Dessa forma, a literacia midiática aproxima-se da pedagogia de Paulo Freire no sentido de que a “pedagogia do oprimido” é aquela que “tem de ser forjada *com* ele e não *para* ele, enquanto homens ou povos, na luta incessante de recuperação de sua humanidade” (FREIRE, 2018, 43). Trata-se de uma pedagogia na qual a opressão e suas causas são objetos de reflexão por parte de grupos oprimidos, e como resultado, busca-se o engajamento desses sujeitos na luta por sua libertação.

É importante dizer também que, quando um sujeito é dotado da capacidade de acesso e das competências de utilização das mídias, não se deve empregar tal conhecimento para causar outros tipos de desigualdades e opressões, pois um grande problema reconhecido por Freire (2018) é que, muitas vezes, os oprimidos “hospedam” o opressor em si, e participam da sociedade como seres duplos e inautênticos. E somente quando têm consciência de serem “hospedeiros” do opressor, podem contribuir de maneira efetiva para o compartilhamento de uma pedagogia da libertação.

Dessa forma, cada indivíduo deve reconhecer seu lugar na sociedade e seu lugar de fala; suas necessidades e também seus privilégios para que digam sua palavra de modo que lutem por seus direitos sem tirar os direitos dos demais. Como exemplo, Freire coloca que “raros são os camponeses que, ao serem ‘promovidos’ a capatazes, não se tornam mais duros opressores de seus antigos companheiros do que o patrão mesmo” (FREIRE, 2018, p. 45). Por isso é necessário que, dotados de voz, os sujeitos não calem ou suprimam a voz dos outros.

Na questão da luta por direitos, é preciso ter em conta que determinados grupos já são de privilégios e têm seus direitos garantidos, seja por condição econômica, política ou status social. Assim, para certos grupos “tudo o que não seja o seu direito antigo de oprimir significa opressão a eles” (FREIRE, 2018, p. 62).

Os que antes oprimiam se sentirão na situação de oprimidos, pois, se antes podiam comer, morar, vestir, estudar e viajar para o exterior, enquanto milhões não comiam, moravam, vestiam, não estudavam nem tampouco viajavam, qualquer tipo de dificuldade em relação a essas ações, sob o argumento de garantir o direito de todos, é encarado por esses grupos como extrema violência aos seus direitos

individuais. Como bem diria Freire já em 1968)<sup>1</sup> e ainda pode ser notado nitidamente em nossa sociedade, são grupos que “não respeitavam os milhões de pessoas que sofriam e morriam de fome, de dor, de tristeza, de desesperança”, pois para eles “pessoa humana são apenas eles. Os outros, estes são ‘coisas’”. (FREIRE, 2018, p. 62).

Um dos direitos que deve ser assegurado a todos os cidadãos é o direito à comunicação, e como apresentado no Relatório MacBride, referenciando a Declaração dos Direitos Humanos, o direito de se comunicar inclui os seguintes direitos específicos:

[...] a) o direito de reunião, de discussão, de participação e direitos de associação relacionados; b) o direito de inquirir, de estar informado, de informar, e os direitos de informação relacionados; e c) o direito a cultura, a eleição, a intimidade, e os direitos de desenvolvimento humano relacionados. (MACBRIDE *et al*, 1980, p. 150, tradução da autora).

No Brasil, assim como em outras nações, nem todos possuem esses direitos. Dessa forma, os que já têm esse direito garantido estão à frente em relação à possibilidade de ação comunicativa para suprir suas necessidades, desde as básicas às mais complexas em relação à vida em sociedade. Além disso, a aquisição do direito à comunicação requer que os recursos de comunicação estejam disponíveis.

Há também os grupos que controlam as mídias, que detêm mais poder, ou até mesmo privilégios em comunicar-se. Por vezes, os que possuem o poder corporativo da comunicação podem agir como opressores ou como aliados desses. “Para dominar, o dominador não tem outro caminho senão negar às massas populares a práxis verdadeira. Negar-lhes o direito de dizer sua palavra, de pensar certo” (FREIRE, 2018, p. 170). Ainda citando o autor, as pessoas são como “[...] seres que não podem ser fora da comunicação, pois que são comunicação. Obstaculizar a comunicação é transformá-los em quase ‘coisa’ e isso é tarefa e objetivo dos opressores, não dos revolucionários.” (FREIRE, 2018, p. 172).

Nesse sentido, a literacia midiática é importante para democratizar esse poder, e, bem como a luta pela cidadania, “não se justifica apenas em que passem a ter liberdade para comer, mas ‘liberdade para criar e construir, para admirar e aventurar-

---

<sup>1</sup> O livro *Pedagogia do Oprimido* foi escrito no ano de 1968, quando o Freire estava exilado no Chile. A obra foi proibida no Brasil por conta da ditadura sendo publicada no país em 1974.

se'. Tal liberdade requer que o indivíduo seja ativo e responsável, não um escravo nem uma peça bem alimentada da máquina." (FREIRE, 2018, p. 76).

Assim como no método de Freire, as atividades de literacia midiática "devem apresentar situações conhecidas pelos indivíduos cuja temática se busca, o que as faz reconhecíveis por eles, possibilitando, desta forma, que nelas se reconheçam" (FREIRE, 2018, p. 150). O próprio método já propunha análise crítica dos jornais da época, pois já afirmava parecer "indispensável a análise do conteúdo dos editoriais da imprensa, a propósito de um mesmo acontecimento" (FREIRE, 2018, p. 164), e refletir por qual razão os jornais se manifestarem de maneiras diferentes sobre um mesmo fato. Por isso, considerava importante que o povo desenvolvesse seu espírito crítico, "para que, ao ler jornais ou ao ouvir o noticiário das emissoras de rádio, o faça não como mero paciente, como objeto dos 'comunicados' que lhes prescrevam, mas como uma consciência que precisa libertar-se." (FREIRE, 2018, p. 164).

É importante dizer que não há necessidade apenas de educar os jovens sobre os direitos e deveres em relação às mídias e à comunicação, também é preciso formação para os educadores sobre o tema e modos de trabalhá-lo em sala de aula. Assim, "[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se podem melhorar a próxima prática." (FREIRE, 2018b, p.40). Ou seja, refletir sobre a penetrabilidade das mídias na vida dos jovens, da sociedade e métodos de inserir esse assunto na educação formal.

E sobre a escolha das temáticas para as atividades de literacia midiática também é possível fazer paralelos com o método freireano. "Com o mínimo de conhecimento sobre a realidade, podem os educadores escolher alguns temas básicos que funcionariam como "codificações de investigação". (FREIRE, 2018, p. 165).

Dessa forma "é provável que, com a problematização da sugestão ao grupo, novos temas surjam. Assim, na medida em que todos vão se manifestando o educador vai problematizando uma a uma, as sugestões que nascem do grupo" (FREIRE, 2018, p. 166).

Problematizar a realidade, as desigualdades e os privilégios da realidade cotidiana são passos essenciais para o exercício da cidadania, e são formas de combater a manipulação feita pelos grupos que controlam as mídias, assim como

aponta o autor. “O antídoto a esta manipulação está na organização criticamente consciente, cujo ponto de partida, por isto mesmo, não está em depositar nelas o conteúdo revolucionário, mas na *problematização* de sua posição no processo” (FREIRE, 2018, p. 200).

Sendo assim, quanto mais os assuntos do cotidiano forem incorporados nas atividades de literacia midiática, mais familiarizados com a temática os educandos estarão, bem como é sua familiarização com as próprias mídias em seu dia a dia. A diferença é que, através da análise crítica, poderão avaliar melhor as informações e também comunicar-se de maneira mais assertiva, responsável e participativa.

Como aponta Freire, “por que não aproveitar a experiência que têm os alunos de viver em áreas da cidade descuidadas pelo poder público para discutir, por exemplo, a poluição dos riachos e dos córregos e os baixos níveis de bem-estar das populações”? (FREIRE, 2018b, p. 32). Por que não debater sobre os lixões e riscos à saúde pública? Ou o porquê de não haver lixões em bairros ricos ou até mesmo os de classe média? Nota-se que há inúmeras possibilidades de questões a serem discutidas levando em conta a realidade dos alunos.

Dessa forma, é possível criar relação, estabelecer “[...] ‘intimidade’ entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos” (FREIRE, 2018b, p. 32). Além disso, deve-se respeitar ainda o senso comum e não encará-lo com desdém de forma a confrontar de maneira classista o repertório prévio dos educandos. É necessário tanto “[...] respeito ao senso comum no processo de sua necessária superação quanto o respeito e o estímulo à capacidade criadora do educando” (FREIREb, 2018, p. 31).

Assim, buscando temas presentes na vida dos educandos, são estabelecidas conexões do que é ensinado com suas realidades, facilitando a compreensão dos alunos. Por isso é importante trazer assuntos do dia a dia ao trabalhar literacia midiática, para que além de compreender, possam dialogar, comunicar e agir.

No próximo tópico falaremos sobre literacia midiática, polarização política, mitos, desigualdades e uso das tecnologias no ensino para construção de uma cultura dialógica e transformações na sociedade.

### 3.1 Literacia midiática na educação, tecnologia e cultura dialógica.

A incorporação da literacia midiática no ensino não deve ser algo esperado de bom grado dos governos, visto que são formados por elites dominantes, e “seria realmente ingenuidade esperar das elites opressoras uma educação de caráter libertário” (FREIRE, 2018, p. 183), porém, é preciso que apareçam ações para sua inserção no ensino público.

Ocorre também no ambiente midiático a fácil difusão de discursos problemáticos, como discurso de ódio, falsa ciência ou discursos pautados pela falta de conhecimento, assim, tem-se a impressão de aceitação e ou até mesmo culto à ignorância.

Como destaca Freire, “seria ingênuo esperar das elites opressoras a denúncia deste mito da absolutização da ignorância (grifos da autora) das massas, é uma contradição que a liderança revolucionária não o faça e, maior contradição ainda, que atue em função dele.” (FREIRE, 2018, p. 181). Ou seja, é uma contradição que governos que se autoafirmam preocupados com o desenvolvimento do país não prezem pela qualidade da educação e valorização da ciência, da pesquisa e formação do conhecimento, e ainda pior quando atuam promovendo seu desmonte e desvalorização.

A própria ação de pesquisar já promove o ensino, e também é promovida por ele, bem como promove análises, ações e intervenções. “Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino” (FREIRE 2018b, p. 30). O propósito desta pesquisa é intervir na educação pública para a inserção da literacia midiática como disciplina obrigatória no currículo das escolas públicas, junto à disciplina de Português, para promover a cidadania ampliada pelo uso consciente, responsável e ativo das mídias. Assim, “pesquise para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar uma novidade” (FREIRE 2018b, p.31).

Por meio da educação, do conhecimento, e da educação para a comunicação do conhecimento é possível diminuir a polarização de ideias, ao passo que os indivíduos estariam melhor preparados para o diálogo (seja on-line ou off-line), para dizer sua palavra e comunicar de maneira criativa e também responsável, pois o que notamos nos dias atuais é a existência de massas polarizadas que apesar de não serem apenas espectadoras, atuam mais como replicadoras das palavras alheias, e não como produtoras de suas próprias palavras.

No mesmo caminho da polarização, também há a ascensão de mitos. Sem acesso à informação e às TICs (Tecnologias de Informação e Comunicação), e sem a capacidade de avaliar criticamente as informações é muito fácil que ocorra a criação de tais mitos para conter a opinião pública e barrar transformações e desenvolvimento sociais.

Alguns exemplos de mitos são trazidos por Freire, como o mito de que a ordem opressora busca uma ordem de liberdade, no qual se coloca o cerceamento dos cidadãos sob o discurso da garantia de segurança. Ou de que todos são livres para trabalhar onde e com o que quiserem, bastando apenas esforço individual, quando se sabe das desigualdades e privilégios presentes nas estruturas sociais e de mercado. Além disso, há o mito de que se o emprego ou o patrão não agrada, é possível deixá-los e encontrar outro emprego com facilidade.

Também há o mito de que os vendedores ambulantes nas ruas são empreendedores tal qual o dono de uma grande fábrica ou rede de lojas espalhadas por todo o país. O mito de que o direito à educação é garantido a todos, quando não há estrutura de qualidade nas escolas, os professores são mal remunerados (e às vezes desrespeitados e desacreditados pelas próprias lideranças políticas do país) e muitos alunos não têm condições de manter seus estudos por questões econômicas ou de estrutura familiar.

Há ainda o mito da desigualdade de classe, mesmo que a frase “sabe com quem está falando?” seja ainda tão presente em nossa realidade. Um exemplo recente foi o ocorrido no dia 19 de julho de 2020<sup>2</sup>, o caso do desembargador Eduardo Siqueira, que não estava utilizando máscara corretamente em virtude do novo corona vírus e foi abordado por policiais que solicitavam o uso correto do equipamento de segurança (segurança para o desembargador e também para os demais cidadãos em risco de contágio).

O mito de que as elites dominadoras “são as promotoras do povo, devendo este, num gesto de gratidão, aceitar sua palavra e conformar-se com ela” (FREIRE, 2018, p.189), ou seja, apenas as elites seriam capazes de pensar racionalmente e tomar decisões que irão afetar todo um sistema social.

---

<sup>2</sup> Desembargador humilha guarda após multa por não usar máscara em SP: 'Analfabeto'. Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/santos-regiao/noticia/2020/07/19/desembargador-humilha-guarda-apos-multa-por-nao-usar-mascara-em-sp-analfabeto.ghtml>

Ou ainda o mito da meritocracia, pelo qual apenas os opressores são pessoas que trabalham e obtêm sucesso, enquanto os oprimidos são vistos como preguiçosos e desonestos; ou que a revolta popular é vandalismo ou até um pecado contra Deus; ou que simplesmente uns são superiores em relação a outros (FREIRE, 2018).

Com acesso à informação e capacidade crítica para a formação e compartilhamento de conhecimento, mitos são destruídos, a ciência prevalece frente à histeria das *fake news*; discursos de ódio são desconstruídos e a polarização entre opiniões divergentes pode ser diminuída pela construção de diálogos.

Em relação às TICs vale ressaltar que “[...] a formação técnico-científica não é antagônica à formação humanista dos homens, desde que ciência e tecnologia, na sociedade revolucionária, devem estar a serviço de sua libertação permanente, de sua humanização”. (FREIRE, 2018, p. 214-215). Por exemplo, da mesma forma que as mídias sociais podem servir para o espalhamento de *fake news* também podem promover conexão entre sujeitos para resolução de problemas e até mesmo salvar vidas. Dessa forma, as TICs são incorporadas às atividades em literacia midiática, não de forma tecnocêntrica, mas levando em consideração sua utilidade para os indivíduos e para a vida em sociedade. Nesse trabalho, portanto “de um lado, não diviniza a tecnologia, mas, de outro, não a diaboliza.” (FREIRE, 2018b, p. 34).

Freire mesmo aponta que “divinizar ou diabolizar a tecnologia ou a ciência é uma forma altamente negativa e perigosa de pensar errado”. (FREIRE, 2018b, p.35). Afirmar que pensar certo, “pelo contrário, demanda profundidade e não superficialidade na compreensão e na interpretação dos fatos”, ou seja, permite revisar os acontecimentos e reconhece a possibilidade e o direito de mudar de opinião.

Em complemento, o Relatório MacBride ressalta que

[...] os avanços tecnológicos dos meios de comunicação podem possibilitar a participação dos indivíduos e trazer o desenvolvimento por meio do estabelecimento de relações baseadas em cooperação e respeito mútuo, porém, apenas se “resistir a tentação de colocar os meios de informação a serviço de interesses estreitos e sectários, convertendo-os em novos instrumentos de poder, justificando os ataques à dignidade humana e agravando as desigualdades que já existem entre as nações e dentro de cada uma delas (MACBRIDE *et al*, 1980, p. 13, tradução da autora).

Nesse sentido, não colocamos a tecnologia e as mídias como grandes salvadoras da cidadania, mas sim como ferramentas possíveis de serem melhor aprendidas e utilizadas pelos jovens e por todos os cidadãos.

Cultura e arte também devem fazer parte do conteúdo, pois através delas é possível promover tanto dominação quanto resistência. Por meio da cultura e da arte pode-se exercer cidadania e lutar por direitos. Inibir o acesso à cultura e à arte é uma forma de dominação, bem como impedir a comunicação e promoção da cultura ou impor uma cultura dominante sobre as demais existentes.

Como aponta Freire, “[...] a invasão cultural é a penetração que fazem os invasores no contexto cultural dos invadidos, impondo a estes sua visão do mundo, enquanto lhes feriam a criatividade, ou inibirem sua expansão” (FREIRE, 2018, p. 205). Dessa forma, “quanto mais se acentua a invasão, alienando o ser da cultura e o ser dos invadidos, mais estes quererão parecer com aqueles: andar como aqueles, vestir à sua maneira, falar a seu modo” (FREIRE, 2018, p. 206-207).

A ação cultural pode ser usada para manter dominação ou para libertar e promover outras culturas. Dessa forma, pode ser utilizada de maneiras “dialeticamente antagônicas” (FREIRE, 2018, p. 245), que se processam “na e sobre a estrutura social, que se constitui na dialeticidade *permanência-mudança*”. (FREIRE, 2018, p. 245),

Assim, por meio da cultura, é possível manter ou romper com estruturas sociais, e, por consequência, ampliar ou diminuir desigualdades, promover ou inibir o exercício da cidadania, pois “[...] toda ação cultural é sempre uma forma sistematizada e deliberada de ação que incide sobre a estrutura social, ora no sentido de mantê-la como está ou mais ou menos como está, ora no de transformá-la.” (FREIRE, 2018, p. 245). Nesse sentido, a literacia midiática pode ser trabalhada para promover resistência cultural, comunicar e promover a cultura dos mais variados grupos, dando subsídios para acesso, análise e utilização criativa das mídias para esse fim.

Proposição também da literacia midiática é a ação dialógica, a comunicação dos cidadãos e entre os cidadãos para resolução de problemas sociais e diminuição das desigualdades, potencializadas pelo uso consciente, colaborativo e ativo das mídias. Como aponta Freire, “a colaboração, como característica da ação dialógica que não pode dar-se a não ser entre sujeitos, ainda que tenham níveis distintos de função, portanto, de responsabilidade, somente pode realizar-se na comunicação.” (FREIRE, 2018, p. 228). E voltando à questão dos mitos, “enquanto na teoria da ação antidialógica a elite dominadora mitifica o mundo para melhor dominar, a teoria

dialógica exige o desvelamento do mundo” (FREIRE, 2018, p. 229), e a literacia midiática é um dos caminhos para análise crítica e desmitificação.

Em relação à comunicação mercadológica, como propaganda e marketing, observa-se o uso de demandas sociais como slogans. Exemplos são o feminismo, o movimento negro, e a luta de grupos LGBTQI+, utilizados como mote para estampas de camisetas quadros decorativos com frases de impacto, ou até mesmo como discurso de artistas para angariar fãs, e, no final das contas, tais artistas não dão suporte para ações afirmativas para os referidos grupos. Por isso, também é necessário afirmar que “problematizar, porém, não é sloganizar, é exercer uma análise crítica sobre a realidade problema” (FREIRE, 2018, p. 229), o que também está no escopo da literacia midiática.

O próprio testemunho da história, da realidade de grupos da sociedade, ou do dia a dia de um indivíduo são formas de comunicar e agir. O direito e as condições de produzir esses relatos devem ser percebidos e assegurados, tomando especial atenção para o revisionismo histórico, que busca alterar a história para justificar e produzir desigualdades e até mesmo formas de discriminação e violência.

Em relação ao testemunho, Freire afirma que: “o que pode variar, em função das condições históricas de uma dada sociedade, é o modo como testemunha. O testemunho em si, porém, é um constituinte da ação revolucionária” (FREIRE, 2018, p. 240). Assim, cada sociedade possui suas formas e ferramentas de testemunhar, de revelar sua história.

Para todo testemunho existe a possibilidade de confirmação ou de confrontação, mas também a de construção de diálogos e conexões. “Todo testemunho autêntico, por isso crítico, implica na ousadia de correr riscos” (FREIRE, 2018, p. 241). Essa afirmação pode ser relacionada ao surgimento de *haters* (pessoas que fazem comentários maldosos na intenção de causar desconforto ou polêmica), formação de comunidades de apoio que concordam com as opiniões expressas e também a construção da opinião pública acerca de assuntos de interesse público.

Na obra *Pedagogia da Autonomia*, Freire (FREIRE, 2018b, p. 33) fala em desenvolver uma curiosidade “crítica e insatisfeita”, o que se relaciona com a literacia midiática no sentido de averiguar se o que está nas mídias condiz com a realidade; de que forma os fatos estão sendo contados, e estar insatisfeito em relação aos afrontes à cidadania.

Literacia midiática também tem a ver com o combate ao discurso de ódio, prejudicial à cidadania e à democracia. Como aponta Freire, “a prática preconceituosa de raça, classe, de gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia” (FREIRE, 2018b, p. 37).

Dessa forma, instruir os jovens a utilizarem as mídias de modo responsável é uma forma de promover o respeito e lutar contra preconceitos e desigualdades, cumprindo com uma das tarefas mais importantes da prática educativa, que é proporcionar condições nas quais os educandos, em suas relações uns com os outros e com os professores, possam assumir-se como formadores, criados e realizadores; como seres capazes de sentir raiva, mas também empatia, respeito e amor. Assumir-se como sujeito, mas também como objetos das relações sociais, e reconhecer que “a assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros.” (FREIRE, 2018b, p.43).

Nesse processo de assumir-se como sujeitos ativos e participantes da sociedade, principalmente por meio da ação comunicativa, é importante dizer que, bem como a própria humanidade, as mídias e tecnologias estão sempre em transformação e por isso a educação para as mídias (literacia midiática) torna-se indispensável, à medida que esse é um campo em constante evolução e que precisa ser acompanhado. O conhecimento sobre como utilizar as mídias de maneira correta e em prol da cidadania é um conhecimento inacabado pois está em constante processo.

Em paralelo, como assinala Freire, “mulheres e homens se tornando educáveis na medida em que se reconheceram inacabados. Não foi a educação que fez mulheres e homens educáveis, mas a consciência de sua inconclusão é que gerou sua educabilidade” (FREIRE, 2018b, p.57). Essa percepção do ser humano como programado para aprender, e, portanto, para ensinar, conhecer e intervir é que faz a prática educativa ser entendida como “exercício constante em favor da produção e do desenvolvimento da autonomia de educadores e educandos.” (FREIRE, 2018b, p.142).

É importante destacar, então, a importância do desenvolvimento de uma cultura dialógica, pois “[...] os sujeitos dialógicos aprendem e crescem na diferença, sobretudo no respeito à ela” (FREIRE 2018b, p. 59). A comunicação e o diálogo fazem parte da natureza humana, bem como a própria diversidade.

Em relação à diversidade, sabe-se que também existem preconceitos, e na concepção de Freire (2018b, p. 59), é possível “que alguém se torne machista, racista, classista, sei lá o quê, mas se assuma como transgressor da natureza humana”, e não se pode justificar, por exemplo, a pretensa superioridade da branquitude sobre negrite, ou de homens sobre mulheres, ou de patrões sobre empregados, utilizando qualquer explicação genética, sociológica, histórica ou filosófica, pois “qualquer discriminação é imoral e lutar contra ela é um dever por mais que se reconheça a força dos condicionamentos a enfrentar” (FREIRE, 2018b, p. 59).

Dito isso, uma forma de auxiliar no enfrentamento das desigualdades e injustiças sociais seria a própria literacia midiática, através da qual a cultura dialógica se fortaleceria por meio do acesso qualificado à informação; análise crítica; e a comunicação responsável e ativa da fala dos sujeitos em luta por seus direitos e deveres. Dessa forma, traria importante contribuição para a construção de uma sociedade mais respeitosa, justa e igualitária, na qual os indivíduos possam realmente ser reconhecidos como cidadãos capazes de dialogar e agir.

Reforçando a ideia da inserção da literacia midiática no ensino formal, MacBride *et al* apontam que:

[...] o papel crescente desempenhado pela comunicação nas sociedades está obrigando a atribuir aos sistemas educativos uma responsabilidade nova: a de ensinar o uso apropriado da comunicação e apontar os perigos dos conhecimentos falsos e do poder ilusório da informática. O que se requer é uma forma de educação mais crítica, capaz de liberar o indivíduo de sua fascinação pela tecnologia, de torna-lo mais cauteloso, exigente e capaz de escolher mais seletivamente entre os produtos comunicacionais. (MACBRIDE *et al*, 1980, p. 54, tradução da autora);

E também se relaciona à questão da cultura dialógica, ao assinalar que o aspecto mais relevante da interdependência entre comunicação e aprendizagem é:

[...] o fato de que o processo de aprendizagem deve voltar-se a uma experiência de comunicação, de relações humanas, de dar e receber, no lugar de uma transmissão de conhecimento em um só sentido. Deve converter-se tal processo em um instrumento para a destruição das barreiras que separam os indivíduos, as classes, os grupos e as nações. (MACBRIDE *et al*, 1980, p. 55, tradução da autora)

Essa cultura dialógica precisa ser ensinada desde a escola para a promoção da participação, utilizando também toda a potencialidade trazida pelas TIC's. Nesse sentido, destaca-se a literacia midiática no ensino dos jovens por conta da maior

familiaridade que apresentam em relação a essas tecnologias e ainda pelo caráter transformador das juventudes, o que será abordado de modo mais abrangente no próximo capítulo. Já no próximo tópico, falaremos sobre educação para a prática da cidadania.

### 3.2 Educação para prática cidadã

De acordo com a UNESCO (1996), a educação não deve ser baseada em valores do passado, mas sim em responder a questões como: como viver juntos? Com quais finalidades? E para fazer o quê? E, além disso, fornecer a cada indivíduo, ao longo de toda sua vida, “a capacidade de participar, ativamente, num projeto de sociedade”. (UNESCO, 1996, p. 60). Dessa forma, a missão do sistema educativo seria preparar cada pessoa para exercer seu papel social, ou seja, participar ativamente da sociedade.

Nesse sentido, destaca-se que cada pessoa exerce atividades cotidianas em diversos âmbitos, como profissional, cultural, associativo, de consumidor, de forma que cada indivíduo deve assumir responsabilidades nessas diversas relações estabelecidas com os outros. Por isso, é defendido pela UNESCO (1996) que é preciso “preparar cada pessoa para esta participação, mostrando-lhe os seus direitos e deveres, mas também desenvolvendo as suas competências sociais e estimulando o trabalho em equipe na escola.” (UNESCO, 1996, p. 61).

Numa noção minimalista, o objetivo da educação é apenas a aprendizagem e o papel social de acordo com os códigos sociais estabelecidos, assim, a escola básica teria a função de dar a instrução cívica inicial, o que não se trata de ensinar princípios ou normas rígidos, com o risco de fazer doutrinação, mas sim de:

[...] fazer da escola um modelo de prática democrática que leve as crianças a compreender, a partir de problemas concretos, quais são os seus direitos e deveres, e como o exercício da sua liberdade é limitado pelo exercício dos direitos e da liberdade dos outros. (UNESCO, 1996, p. 61).

Essa experiência e aprendizagem da prática democrática na escola pode se dar, por exemplo, com atividades de elaboração conjunta de regulamentos escolares, jornais escolares, exercícios de resolução de conflitos; jogos de simulação do funcionamento de instituições governamentais, entre outros. Por outro lado, é

importante lembrar que a educação para a cidadania e democracia não pode ser limitada ao tempo e espaço da educação formal, o que implica na necessidade de levar essa educação às famílias e demais membros da comunidade (UNESO, 1996).

Uma educação para a cidadania também não pode ser considerada neutra ideologicamente, pois necessariamente questiona a consciência do aluno, justamente para que essa consciência permaneça independente. Dessa forma, “a educação em geral, desde a infância e ao longo de toda a vida, deve forjar, também, no aluno a capacidade crítica que lhe permita ter um pensamento livre, e uma ação autônoma” (UNESCO, 1996, p. 62).

A educação deve ser guia permanente para o cidadão, que, por sua vez, deve saber conciliar seus direitos individuais e a responsabilidade em relação aos outros membros da sociedade e meio ambiente. Assim, o ensino precisa ser um “processo de construção da capacidade de discernimento” (UNESCO, 1996, p. 62).

E no contexto da sociedade da informação, a revolução tecnológica é um fator de destaque para a compreensão da sociedade, pois cria novas formas de socialização e de identidades visuais e coletivas. Além disso, traz um paradoxo, pois, “a extensão das tecnologias e das redes informáticas favorece a comunicação com o outro, por vezes até em escala mundial, mas simultaneamente reforça as tendências de cada um para se fechar sobre si mesmo e se isolar” (UNESCO, 1996, p. 64), o que já foi discutido anteriormente trazendo reflexões de Freire e relacionado com a polarização política vista atualmente.

Diante de tal polarização e retomando a questão da educação, presume-se o risco de que sejam criadas novas rupturas e novos desequilíbrios, ou que os anteriores sejam agravados, influenciando a capacidade das sociedades conseguirem se adaptar ou não às novas tecnologias, seja pela ausência de recursos econômicos ou falta de vontade política. Nesse sentido, é apontado pela UNESCO que as diferenças serão estabelecidas principalmente entre as sociedades que foram “capazes de produzir conteúdos e as que se limitarão a receber informações, sem participar, realmente, nas trocas recíprocas.” (UNESCO, 1996, p. 65).

As desigualdades, então, podem ser mais profundas entre os que dominam as tecnologias de informação e comunicação e os que não têm essa competência ou possibilidade de adquiri-la. A velocidade do progresso de cada comunidade estaria atrelada ao acesso e domínio das novas tecnologias.

Dessa forma, a Comissão da UNESCO (1996) aponta um duplo desafio à democracia e à educação, imposto pela sociedade da informação, pois caberia aos sistemas educativos fornecer meios para o domínio e compartilhamento de informações, seleção, hierarquização e demonstração de espírito crítico. Além disso, também seria responsável por “preparar as pessoas para manterem a devida distância em relação à sociedade dos meios de comunicação e informação que tende a ser, apenas, uma sociedade do efêmero e do instantâneo”.

Como coloca a Comissão, diante da “tirania do tempo real” opõe-se o tempo diferido, o tempo do amadurecimento, que é o tempo da cultura e da apropriação dos saberes” (UNESCO, 1996, p. 66), ou seja, esse “tempo lento” não é valorizado por conta da busca pela urgência e pelo imediato.

Aqui também podemos retomar as vertentes de preparação e de inoculação em literacia midiática (SIQUEIRA, 2008). A de preparação coloca que os cidadãos precisam ser preparados para reconhecer as ameaças do ecossistema midiático e saber lidar com elas, já a de inoculação toma as mídias como prejudiciais, sendo necessária uma espécie de “imunização” frente a seus efeitos negativos.

As tecnologias da informação e comunicação favorecem a comunicação e a troca de saberes, e essas já não serão somente “um dos polos principais do crescimento das atividades humanas, mas um fator de desenvolvimento pessoal, no contexto de novos modos de vida social”. (UNESCO, 1996, p. 66).

Sobre o acesso e possibilidade de uso competente dessas tecnologias, é preciso sempre colocar o princípio da igualdade de oportunidades, ou seja, fazer com que os mais necessitados possam ser beneficiados com essas “ferramentas de compreensão do mundo” (UNESCO, 1996, p. 66). Dessa forma, “os sistemas educativos, ao mesmo tempo em que fornecem os indispensáveis modos de socialização, conferem, igualmente, as bases de uma cidadania adaptada às sociedades de informação. (UNESCO, 1996, p. 66), e recomenda que “todas as potencialidades contidas nas novas tecnologias da informação e da comunicação sejam postas a serviço da educação e da formação” (UNESCO, 1996, p. 67).

O quadro a seguir mostra as recomendações da Comissão da UNESCO sobre educação, destacando sua importância para cidadania e democracia.

**Quadro 3: Pistas e recomendações da Comissão da UNESCO (1996)**

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| A política educativa deve ser diversificada o suficiente e constituída para não tornar-se mais um fator de exclusão social.                                                                                                                                                                                                |
| A socialização do indivíduo e seu desenvolvimento pessoal não devem ser tidos como aspectos antagônicos, mas que se combinam dialeticamente, incorporando o respeito pelos direitos individuais e as vantagens da integração social.                                                                                       |
| A educação não é capaz, sozinha, de solucionar os problemas sociais, porém espera-se que colabore para o desenvolvimento do “viver juntos” e de relações de colaboração e resolução de conflito na vida em sociedade.                                                                                                      |
| A escola só poderá obter sucesso na promoção e integração dos grupos minoritários se for capaz de mobilizar tais grupos.                                                                                                                                                                                                   |
| A democracia apresenta gradativo progresso, levando em conta as especificidades de cada país, porém, nota-se que vem sendo constantemente ameaçada. Por isso, é preciso começar desde a escola uma educação que promova uma cidadania consciente e ativa na defesa da democracia.                                          |
| A participação democrática pode ser incentivada por práticas que incorporem tecnologias de informação e comunicação, fornecendo referenciais, leituras e atividades que reforcem habilidades de interpretação, compreensão e discernimento.                                                                                |
| É papel da educação fornecer às crianças, jovens e adultos bases que possibilitem a detecção de transformações em curso na sociedade, e para isso é necessária a capacidade de filtrar uma grande gama de informações, para melhor interpretá-las e poder compreendê-las inseridas num contexto e no conjunto da história. |
| Os sistemas educativos devem buscar respostas aos desafios da sociedade da informação, pautados na noção do enriquecimento contínuo dos saberes e do exercício de uma cidadania compatível às demandas sociais presentes.                                                                                                  |

Fonte: Quadro elaborado pela autora com base em UNESCO (1996, p. 67-68).

Como se pode notar, a educação é colocada como importante fator para a integração dos sujeitos na sociedade, e que não deve ser convertida em fator de exclusão. Também não é considerada a solução para os problemas da humanidade, porém, espera-se que colabore para o desenvolvimento dos indivíduos e da sociedade. Em relação à democracia, destaca-se seu progresso, mas alerta-se para as ameaças que vem sofrendo e para a importância de uma educação para a cidadania e participação na defesa dos valores democráticos.

Além disso, aponta-se o uso das TIC e atividades que promovam habilidades de leitura, interpretação e compreensão para estimular práticas democráticas; desenvolver a capacidade de filtrar informações de acordo com o contexto; e exercer sua cidadania e buscar soluções para os problemas da sociedade. Em todas as recomendações da Unesco, podemos relacioná-las à literacia midiática.

Complementando as ideias sobre educação, de acordo com o quarto capítulo “Os quatro pilares da educação,” do documento “Educação: um tesouro a descobrir” elaborado pela Comissão da UNESCO em 1996, pode-se destacar que:

A educação deve transmitir, de fato, de forma maciça e eficaz, cada vez mais saberes e saber-fazer evolutivos, adaptados à civilização cognitiva, pois são as bases das competências do futuro. Simultaneamente, compete-lhe encontrar e assinalar as referências que impeçam as pessoas de ficar submergidas nas ondas de informações, mais ou menos efêmeras, que invadem os espaços públicos e privados e as levem a orientar-se para projetos de desenvolvimento individuais e coletivos. À educação cabe fornecer, de algum modo, os mapas de um mundo complexo e constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que permita navegar através dele. (UNESCO, 1996, p. 86)

Contudo, para cumprir esse dever, é preciso que haja infraestrutura, valorização e capacitação permanente dos professores e demais funcionários ligados à gestão escolar, grades curriculares compatíveis com desenvolvimento social e tecnológico, e principalmente, boa vontade dos governos, visto que deve-se dar especial importância às escolas públicas como garantidoras do direito à educação. Sobre as competências citadas no documento da UNESCO, vê-se a aderência ao conceito de literacia midiática, pois fala de capacidades cognitivas de obter informações de maneira orientada, levando ao desenvolvimento individual e coletivo, que podemos ligar à própria questão da cidadania.

Em relação aos pilares do conhecimento apontados pela UNESCO estão: 1) aprender a conhecer, adquirir instrumentos de compressão; 2) aprender a fazer, a fim de poder atuar e agir sobre o meio em que vive; 3) aprender a viver juntos, para poder participar e cooperar com os outros nas atividades cotidianas e também na sociedade; 4) aprender a ser, o que integra os três pilares anteriores.

De maneira geral, observa-se que o ensino formal é orientado principalmente ao aprender a conhecer e, em alguma parcela, ao aprender a fazer. Os outros dois pilares não são contemplados de forma equitativa. Assim, a Comissão afirma que os quatro pilares do conhecimento devem receber igual atenção na estruturação do ensino, com o objetivo de que “a educação apareça como uma experiência global a levar a cabo ao longo de toda a vida, no plano cognitivo como no prático, para o indivíduo enquanto pessoa e membro da sociedade” (UNESCO, 1996, p. 90)

Dessa forma, busca-se ultrapassar uma visão instrumentalista da educação, que a coloca como mero caminho para obtenção de certos resultados (aquisição de capacidades para o objetivo fim de conseguir um emprego e poder consumir bens, sem pensar nas questões individuais ou sobre cooperação e participação na sociedade, por exemplo). E compreender a educação de forma plena, como caminho para a realização pessoal de quem “aprende a ser”, e obtém conhecimento, coloca-o em prática e pensa no desenvolvimento individual e coletivo.

Nesse processo, na formação básica, secundária e superior, devem ser oferecidos referências, conceitos e instrumentos resultados de avanços científicos e não impostos por valores e crenças fundadas ideologicamente, principalmente as autoritárias, negacionistas e revisionistas, o que atrasa a aquisição e evolução do conhecimento e prejudica a compreensão da realidade e possibilidade de atuação para o desenvolvimento social.

Além disso, é preciso haver a valorização de uma cultura geral, aberta às outras linguagens e conhecimentos que permita realmente comunicar-se, pois um especialista fechado em sua própria ciência corre o risco de não dar importância aos conhecimentos e descobertas do outro, acarretando dificuldades em trabalhar em grupo e cooperar nas mais diversas circunstâncias (vida, trabalho, sociedade).

Sobre o aprender a conhecer, que também pode ser entendido como aprender a aprender, a Comissão destaca a importância do exercício da atenção, da memória e do pensamento, e coloca que em sociedades dominadas pela imagem televisiva, crianças e jovens devem aprender a prestar atenção às pessoas e às coisas, pois essa passagem rápida de informações midiáticas, a troca de canal ou de telas em computadores em *smartphones*, são prejudiciais aos processos de assimilação, de foco, e de descoberta, que demandam maior tempo de duração, aprofundamento, compreensão e apreensão. Assim, exercitar a memória, o foco, a análise e uma interpretação mais aprofundada seriam uma forma de não se perder frente à avalanche de informações instantâneas difundidas pelas mídias.

O processo de aprendizagem e conhecimento é permanente, as sociedades, indivíduos, mercados e tecnologias estão em constante mudança. Por isso, uma educação primária que consiga trazer a noção da importância e necessidade do aprendizado contínuo ao longo da vida (seja na escola, nas relações entre amigos e

familiares, e na participação ativa na comunidade) já pode ser considerada como bem-sucedida.

Sobre o aprender a fazer, pode-se dizer que é indissociável do aprender a conhecer, porém é o pilar mais relacionado à atuação profissional. Por isso, coloca-se a questão: como ensinar ao aluno a praticar seus conhecimentos e, no futuro, adaptá-los ao seu trabalho?

Observa-se no mercado empregadores que não buscam exatamente por qualificações técnicas, mas procuram uma espécie de “combo” que combina formação técnica e profissional; inteligência emocional; boa comunicação, aptidão para trabalhar em equipe e proatividade.

Essas exigências apontam a valorização do que é chamado pela Comissão da UNESCO de “saber ser”, contemplando características subjetivas, e não apenas do conhecimento prático e técnico do saber fazer. Ou seja, os dirigentes empresariais vêm exigindo uma junção do saber ser com o saber fazer, corroborando com a necessidade dessa ligação no processo de aprendizagem. Como descreve a Comissão, “qualidades como a capacidade de comunicar, de trabalhar com os outros, de gerir e de resolver conflitos, tornam-se cada vez mais importantes”. (UNESCO, 1996, p. 94).

Nota-se que a relação da aquisição do conhecimento, e do conhecimento técnico para colocar algo em prática agora é complementada com a habilidade para as relações interpessoais. Assim, o desenvolvimento do mercado, principalmente dos serviços, exige “cultivar qualidades humanas que as formações tradicionais não transmitem, necessariamente e que correspondem à capacidade de estabelecer relações estáveis e eficazes entre as pessoas”. (UNESCO, 1996, p. 95).

Por isso mesmo, nas atividades presentes neste projeto, são realizadas tarefas individuais, discussões em grupo e proposta de atividade intercultural entre as turmas escolares do Brasil e de Portugal sobre a literacia midiática, destacando as temáticas sobre segurança e privacidade na internet e *fake news*.

A educação, então, deve contemplar a descoberta progressiva do mundo e do outro, e também promover a participação conjunta em projetos comuns, que seriam métodos de estímulo à cooperação, desenvolvimento de aptidão para o relacionamento interpessoal, resolução de problemas e conflitos, e busca por soluções criativas e eficientes.

A educação, em sua missão de promover a descoberta do outro por meio do conhecimento sobre a diversidade inerente à espécie humana, também leva à consciência sobre as semelhanças e interdependência entre os indivíduos. Dessa forma, desde o início da trajetória escolar, devem-se aproveitar todas as oportunidades para o desenvolvimento dessa dupla aprendizagem. E como disciplinas mais adaptadas para este fim, a UNESCO (1996) destaca geografia, língua, literatura e também línguas e literatura estrangeira. No caso desta pesquisa, os *workshops* foram realizados nas disciplinas de Português.

A descoberta do outro passa necessariamente pela descoberta de si, por isso, a educação, “seja ela dada pela família, pela comunidade ou pela escola, deve, antes de mais nada ajudá-los a descobrir-se a si mesmos” (UNESCO, 1996, p. 98), para que possam colocar-se no lugar dos outros e compreender suas atitudes e reações.

Assim, “desenvolver esta atitude de empatia, na escola, é muito útil para os comportamentos sociais ao longo de toda a vida. Ensinando, por exemplo, aos jovens a adotar a perspectiva de outros grupos étnicos ou religiosos” (UNESCO, 1996 p. 98); tratar questões sobre desigualdade de gênero e desigualdade econômica; ou trazer problemáticas relativas ao discurso de ódio; *ciberbullying*; *fake news*; liberdade de expressão e respeito ao próximo; direito à comunicação e participação entre tantos outros temas relevantes. O debate “através do diálogo e da troca de argumentos é um dos instrumentos indispensáveis à educação do século XXI”. (UNESCO, 1996 p. 98). E com isso podem ser evitadas diversas incompreensões geradoras de ódio, manipulação e até da apatia social.

Sobre trabalhar em conjunto, quando são colocadas propostas inovadoras e projetos motivadores, a tendência é que as diferenças e os conflitos sejam reduzidos, pois nasce uma nova forma de identificação por meio de projetos que valorizem o que é comum e não as diferenças (UNESCO, 1996).

Dessa forma, na educação formal é preciso reservar momentos para projetos de cooperação, reflexão conjunta e solução de problemas, o que pode ser realizado em atividades desportivas, culturais e sociais, como revitalização de praças, doações aos menos favorecidos, noticiário escolar, produção e promoção de eventos culturais e ações sociais, entre outras que a criatividade permitir.

Além disso, “a participação de professores e alunos em projetos comuns pode dar origem à aprendizagem de métodos de resolução de conflitos e constituir uma

referência para a vida futura dos alunos, enriquecendo a relação professor/aluno” (UNESCO, 1996, p. 99). A educação, por fim, busca preparar o cidadão para a elaboração de “pensamentos autônomos e críticos e para formular os seus próprios juízos de valor, de modo a poder decidir, por si mesmo, como agir nas diferentes circunstâncias da vida.” (UNESCO, 1996, p. 99) e nesse ponto, a inserção de propostas em literacia midiática demonstra total aderência a tal objetivo.

No relatório “Aprender a ser” do ano de 1972, já era apresentado o temor à desumanização provocada pela exultação da técnica em detrimento do ser humano. Apontava-se o risco de alienação provocado pela publicidade e propaganda; o risco do conformismo e subserviência a padrões vindos do exterior (culturais e econômicos) em detrimento das demandas locais e individuais de cada sujeito; e também o perigo da expulsão do trabalhador humano pelas máquinas e a falsa ideia de que as pessoas seriam livres para escolher com o que trabalhar frente a tantas desigualdades. (FAURE *et al*, 1972.)

Outro temor é o crescimento do poder midiático no decorrer da evolução da sociedade, que alcançou maior amplitude no século XXI. Assim, mais do que preparar crianças e jovens para uma sociedade midiaticizada, é preciso, de maneira constante, “fornecer-lhes forças e referências intelectuais que lhes permitam compreender o mundo que as rodeia e comportar-se nele como atores responsáveis e justos.” (UNESCO, 1996, p. 99-100), para que seja possível desenvolver nesses sujeitos “liberdade de pensamento, discernimento, sentimentos e imaginação de que necessitam para desenvolver os seus talentos e permanecerem, tanto quanto possível, donos do seu próprio destino.” (UNESCO, 1996, p. 99-100), o que também pode ser relacionado às questões sobre busca de referências e informações; análise crítica; e produção criativa de seus próprios conteúdos comunicacionais para atuação participativa na sociedade.

Dessa forma, o objetivo do pilar “aprender a ser” é o desenvolvimento e realização completos do homem “em toda a sua riqueza e na complexidade das suas expressões e dos seus compromissos: indivíduo, membro de uma família e de uma coletividade, cidadão e produtor, inventor de técnicas e criador de sonhos” (UNESCO, 1996, p. 101), que são processos dialéticos da relação de si mesmo e relação com os outros, ou seja, configura, ao mesmo tempo “um processo individualizado e uma construção social interativa.” (UNESCO, 1996, p. 101).

É importante destacar que esses quatro pilares da educação não devem ser encarados como algo centralizado em uma fase específica da vida ou em apenas um lugar. Eles são pensados no sentido de que, cada pessoa, em sua trajetória de vida, seja capaz de tirar melhor proveito do ambiente educativo e ampliar os aprendizados e conhecimentos para as demais esferas da vida. Colocaremos esses quatro pilares de maneira mais detalhada a seguir.

**Quadro 4. Os quatro pilares da educação: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos, e aprender a ser.**

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Aprender a conhecer:</b> combinando uma cultura geral, satisfatoriamente diversa. Também pode ser entendido como aprender a aprender, para aproveitar todas as oportunidades proporcionadas pela educação ao longo da vida.                                                                 |
| <b>Aprender a fazer:</b> para obter não apenas qualificação profissional, mas, de forma mais ampla, adquirir competências para saber lidar com as mais diversas situações e trabalhar em equipe, seja em âmbito de trabalho ou social.                                                         |
| <b>Aprender a viver juntos:</b> a fim de desenvolver a compreensão do outro e perceber interdependências. Ser capaz de realizar projetos comuns, gerenciar conflitos; respeitar valores plurais e desenvolver uma compreensão mútua e pacífica.                                                |
| <b>Aprender a ser:</b> para melhor desenvolvimento de personalidade, autonomia, discernimento e responsabilidade pessoal. Para tal, não se pode negligenciar as potencialidades de cada indivíduo, como raciocínio, memória, capacidade física, habilidades comunicativas, senso estético etc. |

Fonte: Elaborado pela autora com base em UNESCO (1996, p. 102)

Em relação aos pilares apresentados, vale ressaltar que, num contexto no qual os sistemas educativos formais privilegiam apenas o acesso ao conhecimento e não desenvolvem outras formas de aprendizagem, é importante pensar a educação como um todo complexo, que vai além da mera transmissão de conteúdos.

Nessa perspectiva, é importante inspirar e desenvolver transformações no campo educacional, seja com a elaboração de novas políticas pedagógicas; novos programas de ensino; ou com a inserção de disciplinas, temas e atividades que colaborem com o avanço dos sujeitos em suas capacidades cognitivas, críticas, comunicativas, criativas e participativas, como é o caso da literacia midiática. No próximo tópico, abordaremos os saberes para a educação do futuro colocados por Edgar Morin e suas relações com a literacia midiática.

### 3.3 Literacia midiática e saberes para educação do futuro de Morin.

Ainda falando sobre a sociedade midiaticizada e o excesso de informação trazidos pelas mais diversas mídias, e principalmente pela Internet, Edgar Morin, na obra “Os 7 Saberes para a Educação do Futuro”, já no ano de 2000, afirma que “é necessário desenvolver a aptidão natural do espírito humano para situar todas essas informações em um contexto e um conjunto” (MORIN, 2000, p. 14). Ou seja, é preciso ensinar a estabelecer as relações mútuas e as influências recíprocas entre as partes e o todo em um mundo complexo” nos mais variados contextos.

Por exemplo, explicar como a escolha de apenas uma parte de uma imagem pode influenciar no entendimento sobre determinado acontecimento; ou como a seleção de palavras e expressões específicas podem dar um sentido diferente a certos acontecimentos. Ou como as economias e índices econômicos dos países estão relacionados e como as notícias sobre isso são pessimistas, realistas ou otimistas demais em suas coberturas dependendo de interesses políticos ou econômicos, entre tantas outras relações complexas.

O entendimento do outro e de outras culturas também é essencial, devendo-se saber como selecionar e analisar de maneira crítica conteúdos sobre, por exemplo, imigrantes, grupos LGBTQIA+, igualdade de gênero, racismo, entre outros, e dessa forma, buscar entender esses grupos e suas causas, pois “a compreensão mútua entre os seres humanos, quer próximos, quer estranhos, é daqui para a frente vital para que as relações humanas saiam de seu estado bárbaro de incompreensão”. (MORIN, 2000, p. 17). Assim, a literacia midiática também se apresenta como ferramenta importante para o desenvolvimento do pensamento complexo.

Morin aponta a necessidade de uma educação “antropo-ética”, que considera o ser humano como indivíduo/sociedade/espécie simultaneamente. Assim, “a ética indivíduo/espécie necessita do controle mútuo da sociedade pelo indivíduo e do indivíduo pela sociedade, ou seja, a democracia”, e na sociedade da informação, saber lidar com as mídias é essencial à defesa e avanço das democracias, ao passo que cada indivíduo torna-se melhor informado, mais crítico e com melhores condições de participar dos debates da esfera pública na busca e garantia de seus direitos.

Para o autor, “todo desenvolvimento verdadeiramente humano deve compreender o desenvolvimento conjunto das autonomias individuais, das

participações comunitárias e da consciência de pertencer à espécie humana. (MORIN, 2000, p. 17). Dessa forma, Morin coloca que a educação não deve contribuir apenas para a consciência de uma “Terra-Pátria”, mas engajar os indivíduos na realização de uma “cidadania terrena” (MORIN, 2000, p. 17-18).

Outro ponto trazido por Morin trata sobre afetividade e emoção, pois há uma tendência de considerar as emoções como algo negativo, porém no mundo humano o autor afirma que “o desenvolvimento da inteligência é inseparável do mundo da afetividade, isto é, da curiosidade, da paixão, que, por sua vez, são a mola da pesquisa filosófica ou científica”. (MORIN, 2000, p. 20). Morin ainda destaca: “a afetividade pode asfixiar o conhecimento, mas pode também fortalecê-lo” (MORIN, 2000, p. 20). Dessa forma, não é correto considerar que a razão seja superior à emoção, mas sim compreender um eixo entre intelecto e afeto, entre razão e emoção, pois, de certa forma “a capacidade de emoções é indispensável ao estabelecimento de comportamentos racionais” (MORIN, 2000, p. 21).

Esse eixo que liga razão e emoção também deve ser considerado em relação à própria literacia midiática, pois, quando se fala em *fake news*, por exemplo, não se trata apenas de explicar técnicas para detectar notícias falsas, mas também compreender as emoções humanas, considerar histórias de vida, valores e crenças que tornam as pessoas mais propensas a acreditar nisso ou naquilo; em estarem mais disposta a defender ideia X ou Y; compartilhar ou não determinado conteúdo porque aquilo mexeu com suas emoções. Ou seja, não se trata apenas do ensino puramente racional, mas também que considera a questão da afetividade e identificação.

O mesmo se dá em relação à segurança e privacidade na Internet ou questões como *ciberbullying*, pois também estão relacionados a demandas emocionais, como necessidade de atenção e maneiras de expressar sentimentos e até preconceitos causados pela falta de compreensão de si e do outro.

Para Morin, levar ao extremo a importância da razão em detrimento da emoção, e vice-versa, pode causar ilusões e erros, e são prejudiciais ao entendimento de si, do outro e do mundo. Por isso, a educação deve dedicar-se “à identificação da origem de erros, ilusões e cegueiras” (MORIN, 2000, p. 21), isso por meio de um pensamento complexo que considera a relação entre as partes e o todo; texto e contexto; indivíduo e sociedade e contribua efetivamente para o desenvolvimento do cidadão e da comunidade local e planetária.

Também é destacada a questão dos paradigmas, crenças e doutrinas proibitivas, que determinam certas verdades, estereótipos cognitivos, ideias recebidas sem exame, crenças estúpidas não-contestadas e absurdos triunfantes (MORIN, 2000), rejeita evidências e “faz reinar em toda parte os conformismos cognitivos e intelectuais”. (MORIN, 2000, p. 27). Assim, “uma ideia ou teoria não deveria ser simplesmente instrumentalizada, nem impor seu veredicto de modo autoritário” (MORIN, 2000, p. 29), mas deve auxiliar e “orientar estratégias cognitivas que são dirigidas por sujeitos humanos”. (MORIN, 2000, p. 29), e dessa forma, contribuir para seu desenvolvimento, libertação e autonomia.

Relacionada à questão das crenças e doutrinas, Morin também traz a noção de Noosfera, a esfera das coisas espirituais, como mitos, deuses e seres extraordinários, e alerta que tais mitos arrastaram “o *Homo sapiens* a delírios, massacres, crueldades, adorações, êxtases e sublimidades desconhecidas no mundo animal” (MORIN, 2000, p. 28) e acrescenta: “as crenças e as ideias não são somente produto da mente, são também seres mentais que têm vida e poder. Dessa maneira, podem possuir-nos. (MORIN, 2000, p. 28)

Como exemplo disso, diz o autor que os humanos:

[...] são capazes de morrer ou de matar por um deus, por uma ideia. No alvorecer do terceiro milênio, como os daimons dos gregos e, por vezes, como os demônios do Evangelho, nossos demônios “idealizados” arrastam-nos, submergem nossa consciência, tornam-nos inconscientes, ao mesmo tempo em que nos dão a ilusão de ser hiperconscientes. (MORIN, 2000, p. 29)

Essa ideia se aproxima do que também é abordado por Freire e já apresentado neste capítulo em relação aos mitos, sendo a educação dialógica – aquela que promove o diálogo, o entendimento e a reflexão crítica – a responsável por evitar incompreensão, polarização e violência, e que mitos e crenças deterministas impeçam o desenvolvimento dos sujeitos como indivíduo e sociedade.

Sobre o tema da cidadania, Morin afirma que o problema universal de todo cidadão do novo milênio é: “como ter acesso às informações sobre o mundo e como ter a possibilidade de articulá-las e organizá-las? Como perceber e conceber o contexto, o global (a relação todo/partes), o multidimensional, o complexo?” (MORIN, 2000, p. 35).

Nesse sentido, coloca-se novamente a literacia midiática como importante ferramenta capaz de auxiliar na necessária organização de informações e conhecimentos, bem como sua análise e utilização das mídias para ação comunicativa e participação na sociedade.

Para o autor

A esse problema universal confronta-se a *educação do futuro*, pois existe inadequação cada vez mais ampla, profunda e grave entre, de um lado, os saberes desunidos, divididos, compartimentados e, de outro, as realidades ou problemas cada vez mais multidisciplinares, transversais, multidimensionais, transnacionais, globais e planetários. (MORIN, 2000, p. 36).

A educação do futuro, e na verdade, a educação necessária hoje, deve tornar evidentes elementos que parecem estar dissociados na atualidade, e são eles: 1) o contexto; 2) o global; 3) o multidimensional; e 4) o complexo.

**Quadro 5: Elementos do conhecimento de Edgar Morin.**

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p><b>1) O contexto:</b><br/>Conhecer informações ou dados isolados é insuficiente, dessa forma é preciso posicionar informações e dados em seu contexto para que tenham sentido. Por exemplo, a palavra amor tem sentidos diferentes no contexto religioso ou profano. Da mesma forma, uma declaração sincera de amor tem um sentido diferente do que uma realizada por um sedutor interesseiro.</p>                                                                                                                                                                                                                                          |
| <p><b>2) O global (as relações entre o todo e as partes):</b><br/>O global refere-se a algo maior que o contexto; é o conjunto organizado das diversas partes ligadas de modo inter-retroativo. Por exemplo, uma sociedade é maior que um contexto, pois é um todo organizado do qual indivíduos fazem parte. O todo possui características que não são encontradas nas partes isoladas, e algumas características das partes podem não existir quando estão ligadas ao todo. Dessa forma, é preciso recompor o todo para conhecer e compreender as partes.</p>                                                                                |
| <p><b>3) O multidimensional</b><br/>O ser humano e a sociedade são multidimensionais. Ou seja, o ser humano é simultaneamente um ser biológico, social, psíquico, afetivo e racional. E a sociedade possui dimensões histórica, econômica, sociológica, cultural, religiosa, tecnológica, ambiental... Dessa forma, a formação do conhecimento deve reconhecer essa multidimensionalidade. A dimensão econômica, por exemplo, está inter-relacionada e em inter-retroação com as demais dimensões humanas, pois além da questão econômica a aquisição de um bem também pode estar ligada às dimensões afetiva, ambiental, tecnológica etc.</p> |
| <p><b>4) O complexo</b><br/>O significado de <i>complexus</i> é: o que foi tecido junto. Assim, a complexidade consiste na existência de diferentes elementos que constituem o todo (elementos da biologia, sociologia, economia, política, religião) de maneira interativa, interdependente e inter-retroativa; e também a relação entre o objeto de conhecimento e seu contexto; entre as partes com o todo; do todo entre as partes; e também das partes entre si. Por fim, a complexidade pode ser colocada como a união da unidade com a multiplicidade.</p>                                                                              |

Fonte: Elaborado pela autora com base em Morin (2000, p. 35-39).

Os elementos do conhecimento colocados por Morin relacionam-se com a questão da literacia midiática, pois ela própria propõe a reflexão sobre textos e contextos e as inter-relações entre mídias, conteúdos midiáticos, cidadãos e dimensões da sociedade (econômica, política, cultural, etc) e ela própria é trabalhada, muitas vezes, como disciplina transversal, com a realização de atividades em aulas de português, por exemplo, que foi o caso dos *workshops* realizados nesta pesquisa.

Com base nos elementos colocados pelo autor, a educação deve promover uma “inteligência geral” apta a referir-se ao contexto, ao global, ao multidimensional, e ao complexo. Assim, como aponta François Recanatani, (apud MORIN, 2000, p. 39) “a compreensão dos enunciados não é mera decodificação, mas um processo não-modular de interpretação que mobiliza inteligência geral e faz amplo apelo ao conhecimento do mundo”, fazendo correlações entre conhecimentos.

Já uma inteligência compartimentada, tecnicista, parcelada, imediatista e reducionista destrói o complexo em fragmentos e se torna míope. Não promove compreensão e reflexão sobre como resolver problemas ou ter visão de longo prazo. Essa inteligência disjuntiva não é capaz de pensar problemas complexos, e isso faz com que as crises se agravem. E por ser incapaz de considerar contextos complexos, “a inteligência cega torna-se inconsciente e irresponsável”. (MORIN, 2000, p. 43). Dessa forma, é necessário promover o retorno ao pensamento geral, contextualizado, reflexivo e de longo prazo, e a proposta da literacia midiática vai ao encontro desse propósito.

Outra importante questão a ser considerada na educação é a diversidade humana. Para Morin, “cabe à educação cuidar para que a ideia de unidade da espécie humana não apague a ideia de diversidade e que a da sua diversidade não apague a da unidade” (MORIN, 2000, p. 55). Por isso, “A educação deverá ilustrar este princípio de *unidade/diversidade* em todas as esferas” (MORIN, 2000, p. 55).

Para exemplificar, podemos apontar que uma técnica pode migrar de uma cultura para outra, como a roda, o fogo e a imprensa, o que também ocorre em relação a algumas crenças religiosas. Porém, cada cultura irá absorver e utilizar a técnica ou vivenciar determinada crença de maneira singular, levando em conta ideais, valores, tradições, ancestralidades, entre outros fatores.

A questão da unidade e da diversidade está presente nesta tese pela proposta da interculturalidade, com a atividade de literacia midiática a ser realizada em conjunto pelos alunos de Brasil e Portugal. Os dois grupos participaram dos *workshops* sobre segurança e privacidade na internet e *fake news* os dois aprenderam sobre o conceito de media literacy; os dois são grupos de pessoas lusófonas e fazem parte da espécie humana enquanto unidade, porém cada país vive um contexto socioeconômico diferente, possuem culturas diversas, e cada aluno possui sua especificidade enquanto indivíduo, e todas essas semelhanças e diferenças precisam ser consideradas no processo educacional.

Também relacionado à literacia midiática, o autor destaca a questão do excesso de informações, e afirma que “quanto mais somos envolvidos pelo mundo, mais difícil é para nós apreendê-lo” (MORIN, 2000, p. 64) e “na era das telecomunicações, da informação, da Internet, estamos submersos na complexidade do mundo, as incontáveis informações sobre o mundo sufocam nossas possibilidades de inteligibilidade.” (MORIN, 2000, p. 64). Essa ideia reforça a importância de adquirir competências de acesso e seleção de informações, bem como de sua análise e utilização das mídias e informações relevantes para dialogar e argumentar.

É importante destacar também que um viés tecnicista tende a suprimir a diversidade, e que o próprio desenvolvimento gerou problemas e crises. Um exemplo é a própria internet, que aproxima pessoas ao redor do mundo, mas também pode afastar quem está do nosso lado pelo uso excessivo; que possibilita o acesso a um conjunto de conhecimentos praticamente infinito, mas também potencializa o espalhamento de notícias falsas e discursos de ódio prejudiciais à democracia, aos cidadãos e até mesmo ao meio ambiente.

Por isso, Morin afirma que:

Concebido unicamente de modo técnico-econômico, o desenvolvimento chega a um ponto insustentável, inclusive o chamado desenvolvimento sustentável. É necessária uma noção mais rica e complexa do desenvolvimento, que seja não somente material, mas também intelectual, afetiva, moral...  
(MORIN, 2000, p. 70)

Nesse sentido, o autor coloca a questão “ficaremos submissos à *tecnosfera* ou saberemos viver em simbiose com ela? (MORIN, 2000, p. 74)”. Ainda não há uma resposta para tal pergunta, mas uma possibilidade para a busca de um equilíbrio e

para colher mais benefícios das mídias e tecnologias ao invés de prejuízos pode ser vislumbrado no aprendizado de como acessá-las, analisá-las e utilizá-las para o desenvolvimento individual e conjunto, o que relaciona-se à literacia midiática.

Com o pensando de Morin e trazendo questões mais amplas como a ambiental, cultural, política e também tecnológica, devemos pensar a educação não apenas para dominar, mas para compreender e aprimorar. Para o autor, “o exercício complexo do pensamento nos permite, ao mesmo tempo, criticar-nos mutuamente e autocriticar-nos e compreender-nos mutuamente” (MORIN, 2000, p. 76-77), o que evitaria, por exemplo, a polarização política que observamos atualmente. E no caso específico desta tese, compreender e aprimorar o acesso e utilização das mídias para ação comunicativa e promoção da cidadania.

Para Morin (2000), ensinar a compreensão e a comunicação é essencial para esse fim. No entanto, por mais que a comunicação triunfe e o planeta seja atravessado por redes e cheio de smartphones e aparelhos com internet, nenhuma tecnologia ou técnica de comunicação traz, por si só, a compreensão. Sem dúvida ocorreram importantes progressos que colaboram com a compreensão, mas também ocorreu o avanço da incompreensão, do desentendimento.

Educar para compreender refere-se a “ensinar a compreensão entre as pessoas como condição e garantia da solidariedade intelectual e moral da humanidade.” (MORIN, 2000, p. 93). Ou seja, cooperar no compartilhamento de saberes para o desenvolvimento da sociedade ao redor do globo.

Como afirma o autor, “a comunicação não garante a compreensão. A informação, se for bem transmitida e compreendida, traz inteligibilidade, condição primeira necessária, mas não suficiente, para a compreensão.” (MORIN, 2000, p. 95). Para que haja a compreensão é preciso análise, reflexão e diálogo para acrescentar algo ou esclarecer dúvidas, por exemplo.

Morin (2000, p. 95) explica que “compreender significa intelectualmente apreender em conjunto, *comprehendere*, abraçar junto (o texto e seu contexto, as partes e o todo, o múltiplo e o uno) num processo que envolve empatia, identificação e projeção, pois seria necessário compreender a posição do outro, identificar semelhanças e diferenças e também projetar situações.

Nesse sentido, existem obstáculos à compreensão, como a indiferença, o egocentrismo, o etnocentrismo e o sociocentrismo, que apresentam como

características comuns colocarem algo como o centro do universo e, nas palavras do autor “considerar como secundário, insignificante ou hostil tudo o que é estranho ou distante” (MORIN, 2000, p. 96), o que pode aumentar distanciamentos, incompreensões, conflitos, preconceitos e violências.

Explicando o obstáculo do egocentrismo, Morin o define como “tapeação de si próprio, provocada pela autojustificação, pela autoglorificação e pela tendência a jogar sobre outrem, estrangeiro ou não, a causa de todos os males” (MORIN, 2000, p. 96), o que leva a uma percepção pejorativa de atos e palavras alheias; escolha de tudo que é desfavorável ao outro em detrimento de características favoráveis; apagamento de lembranças gratificantes e lembranças apenas do que pode ser considerado desonroso. Exemplos dessa tapeação e justiça seletiva podem ser vistas na defesa ou ataque ferrenhos e irracionais de atores políticos e certas crenças, ideologias e teorias da conspiração.

Como coloca o autor, a incompreensão “provoca calúnias, agressões e homicídios psíquicos (desejos de morte)” (MORIN, 2000, p. 97), o que podemos relacionar à questão das *fake news*; *ciberbullying*, discurso de ódio e difamação via internet e mídias sociais. Para Morin, “a incompreensão produz tanto o embrutecimento quanto este produz a incompreensão” (MORIN, 2000, p. 99) e a “conjunção das incompreensões, a intelectual e a humana, a individual e a coletiva, constitui obstáculos maiores para a melhoria das relações entre indivíduos, grupos, povos, nações” (MORIN, 2000, p. 99), ou seja, uma concatenação de incompreensões prejudica o diálogo e cooperação entre sujeitos e cidadãos em escala local e global.

A incompreensão de si mesmo também é apontada pelo autor como fator de incompreensão do outro. A falta de entendimento sobre as próprias emoções e trajetória de vida, bem como da história de seus ancestrais, sua comunidade, seu país e da história geral prejudica a compreensão dos outros indivíduos, grupos, nações e das interconexões globais. Dessa forma, é importante conhecer a si mesmo e também compreender historicamente o lugar onde estamos e as relações estabelecidas.

Dessa forma, bem como o exame crítico das informações e das mídias, também é necessária a prática do autoexame crítico, pois nos permite a percepção de nossos próprios vieses e falhas de seleção; de análise; de compreensão; de comunicação; e também falhas em nossa atuação como cidadãos. Assim, não tomamos a posição de juízes de todas as coisas, o que vem sendo bastante

observado nas mídias sociais, que se transformaram em espécies de tribunais da internet. De tal modo, críticas e análises devem ser feitas de maneira consciente, respeitosa e responsável, e não de forma injusta e agressiva, o que prejudica os indivíduos, sociedades e a própria democracia.

Sobre ensinar a democracia, Morin destaca a existência mútua entre indivíduo e sociedade, e afirma que “a democracia favorece a relação rica e complexa *indivíduo/sociedade*, em que os indivíduos e a sociedade podem ajudar-se, desenvolver-se, regular-se e controlar-se mutuamente. (MORIN, 2000, p. 107).

O autor define democracia como o “controle da máquina do poder pelos controlados” (MORIN, 2000, p. 107), e “mais do que um regime político; é a regeneração contínua de uma cadeia complexa e retroativa: os cidadãos produzem a democracia que produz cidadãos” (MORIN, 2000, p. 107), mas também admite que a democracia não pode ser definida de maneira simples, pois “a soberania do povo cidadão comporta ao mesmo tempo a autolimitação desta soberania pela obediência às leis e a transferência da soberania aos eleitos” (MORIN, 2000, p. 107), configurando relações complexas e conflituosas.

Em oposição às sociedades democráticas, as sociedades autoritárias ou totalitárias são aquelas que colonizam os indivíduos. Já na democracia os indivíduos são considerados como cidadãos, que, por um lado, exprimem seus desejos e interesses, e por outro, são responsáveis e solidários com sua cidade (MORIN, 2000).

Para o autor, a diferença chave entre o totalitarismo e a democracia seria o elo vital desta última com a diversidade (MORIN, 2000, p. 108), e salienta que:

A democracia supõe e nutre a diversidade dos interesses, assim como a diversidade de ideias. O respeito à diversidade significa que a democracia não pode ser identificada com a ditadura da maioria sobre as minorias; deve comportar o direito das minorias e dos contestadores.

Dessa forma, democracia não se trata das minorias se curvarem à maioria, mas sim da proteção da diversidade e garantia de existência digna de cada sujeito. E além de proteger a diversidade de sujeitos, ideias e opiniões, Morin destaca a necessidade de garantir “a diversidade de fontes de informação e de meios de informação (imprensa, mídia), para salvaguardar a vida democrática.” (MORIN, 2000, p. 108), o que também se relaciona à temática da literacia midiática.

A democracia exige ainda, ao mesmo tempo, diversidade, conflitualidade e consenso, o que demanda capacidade de comunicação, de diálogo. Assim, Morin coloca a democracia como “um sistema político complexo, no sentido de que vive de pluralidades, concorrências e antagonismos, permanecendo como comunidade” (MORIN, 2000, p. 108).

Como destaca o autor:

[...] todas as características importantes da democracia têm um caráter dialógico que une de modo complementar termos antagônicos: conselho / conflito, liberdade / igualdade / fraternidade, comunidade nacional / antagonismos sociais e ideológicos. (MORIN, 2000, p. 109).

Dessa forma, a democracia depende da existência dessas condições, que por sua vez dependem do próprio exercício da democracia; da existência do espírito cívico e do respeito às regras do jogo democrático, numa relação dialógica, de retroalimentação e desenvolvimento constante.

O autor também faz o alerta de que as democracias são frágeis e vivem em constante conflito. Destaca que: “a democracia ainda não está generalizada em todo o planeta, que tanto comporta ditaduras e resíduos de totalitarismo do século XX, quanto germes de novos totalitarismos. Continuará ameaçada no século XXI” (MORIN, 2000, p. 109). Esse aviso é bastante pertinente, pois observa-se atualmente constantes ataques ao regime democrático e suas instituições. Nesse sentido, uma educação dialógica e libertadora torna-se essencial para a sobrevivência e avanço da democracia, pois “as democracias existentes não estão concluídas, mas incompletas ou inacabadas” (MORIN, 2000, p. 109) e precisam ser aperfeiçoadas.

Por conta da compartimentação dos conhecimentos e complexidade dos problemas, torna-se difícil pensar de maneira complexa as questões da sociedade, da própria democracia e da ação cidadã, o que pode resultar na apatia social e até mesmo apatia em dialogar e se comunicar com o outro na busca por ideias e soluções.

Da mesma forma, frisa Morin:

[...] ocorre a despolitização da política, que se autodissolve na administração, na técnica (especialização), na economia, no pensamento quantificante (sondagens, estatísticas). A política fragmentada perde a compreensão da vida, dos sofrimentos, dos desamparos, das solidões, das necessidades não quantificáveis. Tudo isso contribui para a gigantesca regressão democrática, com os cidadãos apartados dos problemas fundamentais da cidade. (MORIN, 2000, p. 110).

Quanto mais apartados e fragmentados estiverem os conhecimentos e os cidadãos, mais complexos e difíceis de solucionar serão os desafios. Quanto mais olharem apenas números, mas se esquecerem das pessoas, mais estratégias que se pretendem inovadoras irão falhar. Obviamente, é importante e necessário ter números, estatísticas e relatórios para conhecer parte da realidade e traçar um plano, porém não são suficientes para a compreensão dos sujeitos, comunidades e das questões complexas da sociedade

E acrescenta que:

[...] a redução do político ao técnico e ao econômico, a redução do econômico ao crescimento, a perda dos referenciais e dos horizontes, tudo isso conduz ao enfraquecimento do civismo, à fuga e ao refúgio na vida privada, a alternância entre apatia e revolta violenta e, assim, a despeito da permanência das instituições democráticas, a vida democrática se enfraquece. (MORIN, 2000, p. 112).

Em relação a esses distanciamentos e fragmentações, Morin (2000) também fala sobre o surgimento de um abismo entre países ricos no processo de avanço tecnológico e acesso às novas tecnologias de comunicação, que seriam ferramentas fundamentais justamente para a promoção de aproximação, diálogo e compreensão. Por isso, a tese apresenta a literacia midiática como conhecimento essencial para a formulação de pensamento crítico, para a ação dialógica e participação cidadã.

Não se pretende colocar a literacia midiática como um portal que leve à compreensão, ao empoderamento dos cidadãos e ao desenvolvimento pleno da cidadania, mas sim apontá-la como parte de caminho. Suas formas de aplicação e realização também são totalmente definidas, mas é importante que sejam feitas e aprimoradas passo a passo, pois, como salienta Antônio Machado (1912) “*Se hace camino al andar*”. E como destaca Morin, “enquanto a espécie humana continua sua aventura sob ameaça de autodestruição, o imperativo tornou-se salvar a Humanidade, realizando-a”. (MORIN, 2000, p. 114) e a humanidade só é possível através comunicação.

Assim, colocando a importância da educação e da comunicação no processo de participação cidadã, e apontando literacia midiática como caminho possível no desenvolvimento da cidadania, apresentamos no capítulo a seguir as relações entre juventudes, educação, conexões midiáticas e participação.

#### **4 Juventudes, educação, participação cidadã e conexões.**

Neste capítulo serão apresentados conceitos de juventude e as relações com educação, participação, e conexões midiáticas e sociais dos jovens. Como já destacado anteriormente, esta tese pretende demonstrar que por meio da literacia midiática no ensino dos jovens é possível promover a cidadania, por isso, é importante explicar o conceito de juventude adotado nesta pesquisa.

Para Carrano (2000, p. 12), “a maneira mais simplista de uma sociedade definir o que é jovem é estabelecer critérios para o situar numa determinada faixa de idade, na qual estaria circunscrito o grupo social da juventude”. Nesse sentido, o autor aponta que “juventude é uma construção social e se diferencia de acordo com tempos e espaços da sociedade, portanto “as idades não possuem caráter universal” (CARRANO, 2000, p. 12).

De acordo com Iulianelli (2003, p. 60), juventude “é um segmento social definido culturalmente. Em cada sociedade há situações diferentes para esse mesmo grupo social. Portanto, juventude é culturalmente definida [...]”. Assim, para os mesmos autores, a definição por faixa etária entre 15 e 24 anos seria apenas um mecanismo arbitrário para uso estatístico.

Essa definição por idade é utilizada pela ONU (Organização das Nações Unidas), sob a justificativa de que:

[...] a definição de juventude como a idade compreendida entre os 15 e 24 anos oferece, apesar de algumas limitações, certa utilidade estatística, assim como a conveniência prática de contar com uma ferramenta analítica para examinar a complexa rede de diferenças regionais e nacionais. (ONU, 1987b, p. 11, tradução da autora).

Contudo, como apontam Goulart e Dos Santos (2012, p. 322), essa definição carrega problemas, pois “para cada tipo de configuração social haveria um tipo de juventude” e há diversidade nos processos de socialização dos jovens e também de experiências juvenis. Para os autores, de um lado tem-se um recorte definido em relação à população mundial, mas por outro há uma redução dos modos de socialização dos jovens. De acordo com Goulart e Dos Santos (2012, p. 322), ser jovem não é apenas pertencer a uma faixa etária de 15 a 24 anos, mas também “afirmar sua própria identidade e seus interesses”.

Já para Groppo (2000, p. 7), juventude pode ser definida como uma categoria social. Para o autor:

Tal definição faz da juventude algo mais do que uma faixa etária ou uma “classe de idade”, no sentido de limites etários restritos – 13 a 20 anos, 17 a 25 anos, 15 a 21 anos etc. Também, não faz da juventude um grupo coeso ou uma classe de fato, aquilo que Mannheim chama de grupo social concreto. Não existe realmente uma “classe social” formada, ao mesmo tempo, por todos os indivíduos de uma mesma faixa etária. (GROPPO, 2000, p. 7).

De acordo com o autor, ao definir juventude como uma categoria social, ela se torna tanto uma representação sociocultural (como se representam e são representados socialmente e culturalmente) como uma situação social (em que situação social se encontram). Dessa forma:

[...] a juventude é uma concepção, representação ou criação simbólica, fabricada pelos grupos sociais ou pelos próprios indivíduos tidos como jovens, para significar uma série de comportamentos e atitudes a ela atribuídos. Ao mesmo tempo, é uma situação vivida em comum por certos indivíduos. (GROPPO, 2000, p. 7-8).

Ainda para Groppo (2000), a intenção é demonstrar que juventude, assim como outras categorias sociais estipuladas por faixas etárias possuem importante valor para a compreensão da própria sociedade, de como ela funciona e também como se transforma. Alguns exemplos dessas transformações podem ser observados na arte, cultura, lazer, consumo, mercado de trabalho, relações pessoais, política, entre outras.

Assim, o autor ressalta que a definição de juventude revela mais do que limites etários estanques, e não pode significar um grupo totalmente homogêneo. Os jovens são diferentes entre si mesmo pertencendo a uma faixa etária comum, pois podem pertencer a culturas diferentes, ter interesses diversos, estar em diferentes situações socioeconômicas, exercer práticas comunicativas distintas; ressignificar conteúdos de formas diversas, entre outras dissemelhanças.

Já Dayrell (2003) afirma que uma concepção do jovem que o considere como um “vir a ser” tende a negar vivência presente do jovem como espaço válido de formação. De acordo com o mesmo autor, definir o conceito de juventude “não é fácil, principalmente porque os critérios que a constituem são históricos e culturais” (DAYRELL, 2003, p. 41), e ressalta que “a juventude constitui um momento

determinado, mas não se reduz a uma passagem; ela assume uma importância em si mesma.” (DAYRELL, 2003, p. 43).

E para Abramo (1997), considerar a juventude como um “retrato projetivo da sociedade”, ou seja, apenas uma projeção de futuro, seria desconsiderar a capacidade desses sujeitos como atores sociais no presente e que também estão trilhando suas trajetórias socio-históricas.

Por ser um conceito permeado por questões sociais, culturais, geográficas, entre outras, além dos limites etários, Carrano e Dayrrel propõem pensar o uso da categoria juventude no plural, pensar em “juventudes”, pois, como afirma Dayrrel (2003, p. 42) “essa diversidade se concretiza com base nas condições sociais (classes sociais), culturais (etnias, identidades religiosas, valores) e de gênero, e também das regiões geográficas, dentre outros aspectos”.

Na tabela a seguir, podemos visualizar um breve resumo das principais ideias dos autores apresentados nessa seção.

**Tabela 1: Conceitos de juventude**

| <b>Autor</b>           | <b>Conceito</b>                                                                                                                                                                                                                                                 |
|------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>ONU (1987)</b>      | Definição etária que abrange indivíduos entre 15 e 24 anos. Destacam que o esse conceito apresenta limitações, porém, possui utilidade estatística e se configura como uma boa ferramenta analítica para realizar levantamentos a níveis regionais e nacionais. |
| <b>Carrano (2000)*</b> | Considera juventude como uma construção social que se diferencia de acordo com tempos e espaços da sociedade, e destaca que “as idades não possuem caráter universal”.                                                                                          |
| <b>Groppo (2000)</b>   | Conceitua juventude como “uma concepção, representação ou criação simbólica, fabricada pelos grupos sociais ou pelos próprios indivíduos tidos como jovens, para significar uma série de comportamentos e atitudes a ela                                        |

|                                                                                                                                                                           |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                                                                                                                                                           | atribuídos. Ao mesmo tempo, é uma situação vivida em comum por certos indivíduos.”.                                                                                                                                                                                                                                                   |
| <b>Fraga e Iulianelli (2003)</b>                                                                                                                                          | Juventude “é um segmento social definido culturalmente. Em cada sociedade há situações diferentes para esse mesmo grupo social. Portanto, juventude é culturalmente definida”.                                                                                                                                                        |
| <b>Dayrell (2003)*</b>                                                                                                                                                    | Afirma que uma concepção do jovem que o considere como um “vir a ser” tende a negar vivência presente do jovem como espaço válido de formação. A definição de juventude é composta por critérios históricos e culturais. “Constitui um momento determinado, mas não se reduz a uma passagem; ela assume uma importância em si mesma.” |
| *Carrano e Dayrel propõem o uso do termo “juventudes”, por conta da diversidade de condições sociais, culturais, de gênero, e regiões geográficas, entre outras questões. |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |

Fonte: Elaborado pela autora (2021)

Para esta tese, o conceito adotado vai de acordo com as ideias de Carrano e de Groppo, considerando juventudes em sua diversidade, pois são estudados grupos de Portugal e do Brasil, que apresentam diferenças regionais e culturais, além de adotar juventude como uma construção social e representação simbólica criada pelos sujeitos, que significam e ressignificam comportamentos do que é ser jovem. Nesse sentido, os jovens seriam aqui representados como sujeitos mais adaptados ao uso das mídias (principalmente Internet e redes sociais digitais) e capazes de, através da educação, utilizá-las como ferramenta de mudança social.

Ressaltando a capacidade desses jovens como atores sociais que estão escrevendo sua história, é importante destacar como a educação pode promover seu desenvolvimento e também da sociedade que estão transformando e que os transformam.

Como exemplos de tais transformações podemos citar os trazidos pelo autor Hilário Dick em seu livro “Silêncios e barulhos juvenis latino-americanos: na travessia da história” (2016). No Brasil, os jovens abolicionistas que abriram as portas para o fim da escravidão no século XX; os jovens da Semana de Arte Moderna de 1922 transformaram as artes; ocorreu a União Nacional dos Estudantes e as campanhas nacionais, desde 1927; os movimentos negros encabeçados pelos jovens na década de 1980; os caras-pintadas em 1992; e as manifestações de 2013.

Segundo o Relatório “Youth Empowerment Strategy” da ONU (2001), as oportunidades de ensino para os jovens ainda podem ser encaradas como um desafio, pois além do analfabetismo lecto-estrutural, ou seja, o da leitura e da escrita, também há o analfabetismo social e tecnológico.

Como consta no referido relatório, em 2001 as taxas do analfabetismo lecto-estrutural eram de entre 18% e 23% para os homens e 27% e 41% para mulheres, na faixa etária considerada (de 15 a 24 anos), e sobre o analfabetismo social e tecnológico sequer há pesquisas para obter tais dados. Acerca das pesquisas de 1990, as taxas tiveram queda de 10%. Para os mesmos autores, “o acesso a graus de ensino médio e superior permanece dificultado pelos altos custos que representam. Acrescente-se a esse quadro o problema relacionado à interação educação-mercado.” (IULIANELLI, 2003, p. 65).

Em relação ao envolvimento dos jovens no mercado de trabalho, de acordo com dados da OIT (2001), havia 70 milhões de jovens desempregados no mundo. Em 2017, os jovens representaram 35% (70,9 milhões) dos que estavam fora do mercado de trabalho, e em 2018 a estimativa foi de um total de 71,1 milhões.

Para Iulianelli (2003, p. 63), o número de jovens desempregados que tende a crescer é resultado da:

[...] atual onda de liberalização dos mercados, aliada às necessidades de mão-de-obra extremamente especializada devido às novas tecnologias, implica na expectativa de muito mais desemprego para os jovens. A maior parte desses jovens ingressa no mercado informal: precarização laboral, longas jornadas de trabalho, condições perigosas e ausência de organizações de trabalhadores. (IULIANELLI, 2003, p. 63).

Como exemplos atuais podem ser citados os trabalhos como entregador por aplicativo (UberEats, Rappy, Ifood), nos quais muitos jovens trabalham dirigindo

motos ou bicicletas correndo risco no trânsito sem nenhum direito ou segurança trabalhista.

Sobre a questão da empregabilidade dos jovens, em Assembleia Geral, no ano de 2001, a ONU afirmou que para muitos países era difícil atender às “necessidades de emprego de milhões de jovens desempregados, enquanto estão lutando com dívida externa, déficits, o abismo de acesso aos mercados externos, baixos preços para as suas mercadorias e liberalização econômica” (ONU, 2001, p. 4).

Desde 1996, com a realização da Assembleia Geral para criação do “Programa Mundial de Ação para a Juventude” em vista do ano 2000 e para o futuro, a ONU vem desenvolvendo diversas ações envolvendo os jovens. As ações de maior destaque foram as de Lisboa (1998) e Dakar (2001).

Em Lisboa foi realizada a terceira sessão do Fórum Mundial da Juventude, na qual foi estabelecido adotar ações para estimular o empoderamento dos jovens. As sessões anteriores ocorreram em Viena (1991 e 1996), e deram origem ao programa de ação mundial para a juventude, incluindo como temas prioritários educação; emprego; saúde; drogas; delinquência juvenil; fome; pobreza; meio ambiente; lazer; meninas e jovens mulheres; além de discutir a participação efetiva dos jovens na sociedade e tomada de decisão.

Tais ações estimularam a participação do Banco Mundial, que ofereceu financiamentos públicos destinados à educação, principalmente à categoria de “formação de liderança juvenil”. Além disso foram criadas pelo Banco Mundial a Fundação Internacional da Juventude (International Youth Foundation) e a Rede de Ação Jovem (Youth Action Net). Em relação à Iberoamérica, a consequência desse movimento sobre juventude foi a criação da Organização Íbero-Americana da Juventude, formalmente organizada em 1992. E em 2001 realizou-se a quarta sessão do Fórum Mundial da Juventude do sistema das Nações Unidas.

Como destaca Iulianelli (2003), esse conjunto de ações ganhou maiores proporções a partir de 1998, quando foi construído e adotado o termo empoderamento.

O conceito de *empoderamento* inclui participação, direitos e responsabilidades, capacidade de realização e integração social. Empoderar os jovens sugere conferir poder aos jovens como indivíduos ou membros de organizações juvenis, comunidades e corpos nacionais e internacionais. Então, isso está diretamente relacionado com a oportunidade de tomar decisões que afetem as

suas vidas, bem como incitá-los a tomar decisões que possam ser contrárias aos seus interesses e desejos imediatos. (ONU, 2001, p. 9).

A definição de empoderamento relaciona-se com a de cidadania, pois também inclui participação, direitos e responsabilidades. Empoderar também é buscar a garantia de direitos e deveres, debate de ideias e tomada de decisões que irão interferir na vida desses jovens como indivíduos e na vida em sociedade.

Dessa forma, empoderar os jovens seria dar protagonismo a eles, torná-los agentes ativos das mudanças e do desenvolvimento da sociedade, ao invés de, na visão de Iulianelli (2003), tratá-los como objetos passivos de programas idealizados por um grupo de senhores e senhoras.

Como aponta Iulianelli (2003), os sistemas multilaterais e suas propostas de ações demonstravam uma certa *androgerontocracia* do Ocidente. Ou seja, eram elaboradas segundo o mapa mental de senhores de países ocidentais, sem considerar a diversidade cultural e “das juventudes” presentes nessas diferentes culturas e realidades socioeconômicas.

Outro ponto é que, por trás de todas essas ações de incentivo e desenvolvimento dos jovens, existe uma leitura que considera as gerações futuras – que na verdade já estão presentes como juventude – responsável tanto pelo presente quanto pelo futuro. Tal perspectiva é problemática, pois não se pode ignorar a responsabilidade das gerações passadas e dos adultos sobre os problemas existentes na atualidade. Não se pode apenas apostar todas as fichas na juventude sem dar ferramentas para que realizem transformações necessárias ou solucionem problemas.

Para o autor,

Se o discurso do *empoderamento* pode ser uma cortina de fumaça para dar continuidade às políticas de endividamento externo em curso, pode em contrapartida ser o critério discursivo para avaliar o quanto uma ação juvenil é ou não promotora de protagonismo. Trata-se da necessidade de dar um novo sentido ao conceito, ressemantizar a expressão. Se lá, para os organismos multilaterais, significa participação, direitos e responsabilidade, e capacidade de construir a integração social, aqui significa participação solidária, direitos e responsabilidades conquistados por uso dos mecanismos legítimos de pressão social e construção da integração social por meio da formação de uma opinião pública esclarecida. (IULIANELLI, 2003, p. 65).

O empoderamento, como visto acima, pode ser um termo usado como mera propaganda para atrair a atenção de países em participar de programas de incentivo,

que, no final, apenas vão gerar endividamento, ou pode ser ressignificado para realmente dar voz e protagonismo aos jovens.

Nos países latino-americanos, como pontua Iulianelli (2003), as demandas da juventude começam com direitos básicos, como alimentação, água, habitação, segurança pública e educação. Dessa forma, as ações culturais apresentam um recorte de impacto social não apenas pautados por questões políticas e ideológicas, mas pelas demandas sociais, porém isso não significa ausência de ideologia ou de política nessas ações.

O autor pontua ainda uma semântica direta presente nessas demandas.

[...] - o problema é violência, queremos paz;  
 - o problema é miséria, queremos trabalho;  
 - o problema é fome, queremos comida;  
 - o problema é falta de lazer, queremos diversão e arte;  
 - o problema é poluição do meio ambiente, queremos ecologia social;  
 - o problema é machismo, racismo ou outras formas de intolerância, queremos acabar com o preconceito. (IULIANELLI, 2003, p. 70).

Acrescenta-se a essas reivindicações a demanda por educação, ressaltada em 2013 com a ocupação das escolas públicas de São Paulo pelos estudantes para impedir seu fechamento, além de reivindicar por melhores condições de trabalho para os professores, melhor infraestrutura das escolas e qualidade de ensino.

Destaca-se que, na América Latina, mais do que promover direitos, deveres e integração social, empoderar os jovens significa lutar pelos direitos duramente conquistados e que correm risco de serem perdidos. Tal empoderamento também ocorre via pressão social da juventude, porém é necessário que haja uma opinião pública esclarecida capaz de defender direitos e deveres. Esse esclarecimento pode ser potencializado por meio da literacia midiática.

A temática da *media literacy* abrange a relação de crianças e jovens com mídias, principalmente as digitais que são mais amplamente utilizadas por eles, e perpassa a questão da educação. “Essa relação traz repercussões para os processos de ensino-aprendizagem uma vez que vem modificando os modos pelos quais esses sujeitos aprendem” (COUTO JÚNIOR, 2013, p. 20). E além de modificar o modo de aprendizagem, também transforma a maneira dos jovens lidarem com o mundo e participar da sociedade, e até mesmo exercer (ou não) sua cidadania.

Assim como para conceituar juventude é preciso considerar suas práticas culturais, as metodologias de ensino também devem considerar tais práticas dos

estudantes, “inclusive no que se refere aos usos cotidianos dos meios massivos e digitais” (COUTO JÚNIOR, 2013, p. 21).

Sabe-se que uma das práticas culturais dos jovens é o uso da internet e das mídias sociais, e como destacam Lemos (2010) e Lévy (2010), a *web* propicia o acesso a uma grande quantidade de informação, além disso, possibilita o exercício da aprendizagem coletiva e colaborativa.

Nesse mesmo sentido, de acordo com Okada (2011), dentre as grandes vantagens da *web* estão: facilidade de acesso à informação; o compartilhamento de arquivos; e a ressignificação dos conteúdos pelos usuários, que passam a participar ativamente do processo de ensino-aprendizagem mediado pela comunicação digital. Dessa forma, pesquisadores, professores e alunos podem tornar-se colaboradores, produtores e consumidores, autores e coautores, produzindo conhecimento de maneira coletiva.

Segundo Pretto e Assis (2008), a rede pode ser entendida como:

[...] um princípio de organização de sistemas, o qual envolve as redes tecnológicas, as redes sociais, as redes acadêmicas e, claro, as redes das redes, gerando, potencialmente, conhecimentos que podem contribuir para uma maior integração das ações e conhecimentos. (PRETTO; ASSIS, 2008, p. 77).

Nessas redes também é necessário atentar para os direitos e deveres dos cidadãos, mas é preciso haver uma educação para que a relação usuários/redes ocorra de acordo com esse princípio.

Para Lemos (2010), a nova relação dos usuários com as mídias na cultura digital “modifica hábitos sociais, práticas de consumo cultural, ritmos de produção e distribuição da informação, criando novas relações no trabalho e no lazer, novas formas de sociabilidade e de comunicação social” (LEMOS, 2010, p; 22).

A própria educação e a forma como professores e alunos interagem entre si e com os conteúdos disponíveis também passa por modificações ao passo que as mídias são incorporadas por esses atores. O que ocorre é que não há um preparo que direcione essa relação para que se tire o melhor proveito das ferramentas e conteúdos disponíveis, para que a interação ocorra de modo eficiente contribuindo para o ensino/aprendizagem e também para a formação de jovens e cidadãos mais conscientes e participativos.

Segundo Lévy (1999), não basta apenas utilizar a tecnologia de qualquer forma, mas sim “acompanhar consciente e deliberadamente uma mudança de civilização que questiona profundamente as formas institucionais” (LÉVY, 1999, p. 172).

Essa consciência da mudança da sociedade e dos padrões que devem ser questionados e modificados também ocorre por meio da educação. É imprescindível compreender quais fatores estão interferindo na vida das sociedades, como a utilização da internet e mídias digitais, a potencialização das *fake news*, *ciberbullyg* e discurso de ódio (interferência negativa), por exemplo, ou a possibilidade de articulação de grupos na defesa de direitos, visibilidade de grupos e culturas marginalizados, entre outros exemplos de interferência positiva.

De acordo com Orofino (2005, p. 29), “a escola pode e deve intensificar o diálogo entre a cultura escolar e a cultura midiática e oferecer oportunidades de produção de narrativas de autoria dos estudantes com o uso de novas linguagens e tecnologias”.

Nesse sentido, a implementação da literacia midiática como conteúdo escolar poderia promover a compreensão sobre as mídias, apropriação de novas linguagens, produção de conteúdos por parte dos jovens e visibilidade de seus discursos como sujeitos da ação e cidadãos ativos.

Como aponta Couto Júnior, (2013, p. 38) “seria providencial ao campo da educação promover práticas educativas que permitam dar visibilidade a esses sujeitos, na tentativa de ensinar a construção dos discursos *com* eles, e não *sobre* eles, como muitas vezes se tende a fazer” (COUTO JÚNIOR, 2013, p. 38). Essa ideia retoma a questão do empoderamento como protagonismo, e não apenas de jovens participando de ações pensadas de forma desconexa com suas demandas.

O próprio cotidiano dos jovens no espaço urbano também é ambiente de participação. Esse cotidiano pode ser contado, recontado e ressignificado nas redes digitais, por meio das diversas interações que ocorrem com outros sujeitos em seu dia a dia. Relacionando o uso das tecnologias digitais pelos jovens, o mesmo autor destaca a sociabilidade dos saberes, ao afirmar que:

Articulando diversos saberes que são tecidos coletivamente nas redes sociais, os jovens internautas estão hoje se comunicando intensamente a partir do uso dos artefatos tecnológicos. Os sons das cidades se misturam com as músicas que saem dos alto-falantes dos celulares, *laptops/notebooks* e *tablets*; mensagens instantâneas são

enviadas constantemente de celulares e compartilhadas entre os usuários nos *softwares* sociais [...] (COUTO JÚNIOR, 2013, p. 49).

O uso das tecnologias digitais pelos jovens é intenso, e por isso não se pode negar a potencialidade de tais tecnologias nos processos de ensino-aprendizagem, porém, trata-se de um desafio para professores e pesquisadores que vêm se dedicando a estudos sobre juventude, educação, tecnologia, comunicação e as práticas socioculturais desses jovens relacionadas ao uso das TICs, e, no caso desta pesquisa, a educação para o uso das mídias e comunicação para participação cidadã.

Tendo isso em vista, segundo Jobim e Souza, é necessário “criarmos, através da educação, modos de confronto com a experiência tecnológica, colocando tanto educadores quanto educandos na posição de se sentirem responsáveis por inventar estratégias de interação na produção de conhecimento.” (2002, p. 77-78), o que pode ser realizado na temática da *media literacy*.

Para Couto Júnior:

[...] buscar o sentido da tecnologia para o jovem é compreender quais sentidos e manifestações juvenis são expressas por esses sujeitos nas diversas redes sociais habitadas por eles na internet. Essas marcas e manifestações culturais da juventude, além de assegurarem o espaço desses sujeitos na *Web*, também provocam reconfigurações nas relações sociais cotidianas: se a bateria do celular fica sem carga não é possível interagir com os usuários na rede; e a conexão, caso esteja lenta, eventualmente prejudicará a comunicação e o compartilhamento de arquivo entre os bilhões de internautas ao redor do globo. (COUTO JÚNIOR, 2013, p. 50-51).

A relação dos jovens com as redes digitais e com os conteúdos que nelas circulam ocorre direta e indiretamente, pois mesmo que não haja o acesso ou o consumo direto de determinada rede ou conteúdo, em suas relações cotidianas com seu grupo de amigos esses elementos estão presentes nas conversas e por meio de outras redes sociais não necessariamente digitais. Além disso, a cada instante são formados novos vínculos e novas interações, nas quais as informações são modificadas, manipuladas e ganham novos significados.

Corroborando com essa ideia, Couto Junior (2013, p. 52) afirma que:

Os sujeitos podem recriar o mundo fazendo uso das diversas tecnologias e produzindo sentidos também nessas redes digitais. Assim, hoje é possível que as informações de um programa de televisão, de um jornal ou livro, por exemplo, continuem a ser discutidas pelos telespectadores/leitores/internautas na rede mundial de computadores.

Sobre inserir o tema da literacia midiática na educação formal dos jovens, Santos (2002, p. 119) afirma que “não basta apenas inovar a forma nem o conteúdo dos materiais ou estratégias de ensino. É necessário transformar o processo de comunicação dos sujeitos envolvidos”. As atividades propostas para tratar sobre o acesso à informação, pensamento crítico e criação de conteúdos em prol da cidadania devem ser pensadas de forma que os jovens façam parte do processo de ensino-aprendizagem, pois “o conhecimento não pode ser transmitido, deve ser construído no processo” (SANTOS, 2010, p. 46).

Como afirma Dardeau (2009, *online*):

[...] não se trata apenas de assumir uma postura de usar novos meios para estimular o interesse do estudante, levando-o simplesmente a imergir no universo disperso de informações produzidas pela rede mundial de computadores e tecnologias afins, mas de, junto com ele, buscar maneiras de compartilhar a cultura digital como experiência democrática, capaz de ampliar o acesso ao saber, à arte e à cultura.

Ou seja, o foco não está na tecnologia em si, mas no uso que esses jovens fazem e podem fazer de tais tecnologias para conhecer diferentes culturas; identificar problemas; desenvolver soluções e compartilhar novas descobertas e saberes.

Para Santos (2010, p. 47), “aprendemos mais e melhor quando temos a provocação do ‘outro’ com sua inteligência, sua experiência. Sabemos que temos interfaces que garantirão a nossa comunicação com nossa fala mais livre e plural”, assim, não basta apenas utilizar tecnologias digitais ou falar sobre elas, mas provocar a reflexão dos jovens sobre o uso que fazem das tecnologias, como se relacionam com o outro e com o mundo, que conteúdos consomem, compartilham e/ou produzem, como sua maneira de se comunicar impacta seu círculo de convivência e a sociedade.

Como coloca Couto Júnior (2013, p. 55);

É com esse “outro” que o ciberespaço adquire sentido, se construindo como um espaço propício para que os usuários adquiram e compartilhem todo e qualquer tipo de conhecimento, num processo que poderia ser interessante para que professores e pesquisadores conhecessem a relação estabelecida entre os jovens e as informações que circulam nas redes digitais, numa tentativa de promover ações que favoreçam repensar o trabalho com a juventude, dentro e fora da sala de aula.

Mais do que conhecer a relação entre jovens e as informações que circulam nas redes digitais é importante destacar que, além de usuários dessas redes, os

jovens também devem ter a consciência de serem cidadãos dotados de direitos e deveres. É preciso despertar a consciência da juventude para o fato de que as mídias permeiam suas vidas e a vida da sociedade, que a maneira como se relacionam com elas possuem causas e consequências.

Tal consciência pode ser trabalhada através da literacia midiática, conceito que será explicado com maior profundidade no capítulo seguinte, que aborda, de modo geral, o direito ao acesso às mídias e à informação; a capacidade de análise crítica dos conteúdos; e destaca esse exame como responsabilidade antes de comentar ou compartilhar conteúdos. Além disso, também estimularia os jovens a utilizarem as mídias disponíveis para dar visibilidade às suas opiniões e demandas, produzindo e compartilhando conteúdos a fim de alcançarem transformações sociais almejadas.

A juventude enquanto etapa de vida é tida como período no qual ocorre o processo de socialização, preparando os sujeitos para produção e reprodução da vida em sociedade (ABRAMO, 2005). Essa ideia está relacionada à lógica ocidental capitalista, na qual o ingresso no mundo do trabalho é questão primordial para um projeto de vida. Essa noção de importância do trabalho “apresenta uma relação circular de fortalecimento mútuo com as políticas públicas, especialmente as de educação, trabalho e renda” (TRANCOSO; OLIVEIRA, 2016, p. 280).

Em relação aos conceitos de juventude e adolescência, muitas vezes são utilizados como sinônimos, porém, para Batista (2008), a adolescência é uma fase de desenvolvimento que ocorre durante a juventude.

Já Silveira (2009) trabalha com a noção de fases subsequentes, tendo cada uma delas uma função distinta. A juventude é uma fase de preparação, com o objetivo de garantir “pleno desenvolvimento do indivíduo na vida adulta” (SILVEIRA, 2009, p. 21). E para Canetti e Maheirie (2010), utilizar o termo jovem é uma opção política, pois usaram o termo jovem no artigo Juventudes e violências: implicações éticas e políticas que fala de sujeitos com idades de 12 a 18 anos, mesmo já existindo uma nomenclatura oficial como adolescente no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

De acordo com Mattos (2008), Castro e Mattos (2009) e Debert (2010), a adolescência é um fenômeno que ocorre durante a juventude, configurando-se como um “processo de ressignificação dos vínculos primários [...] posicionando o jovem frente às múltiplas demandas de pertença no mundo de hoje” (CASTRO; MATTOS,

2009, p. 795). Dessa forma, apresentam os conceitos como fenômenos articulados, mas não como fases.

De acordo com Trancoso e Oliveira (2016), no artigo “Aspectos do conceito de juventude nas Ciências Humanas e Sociais: análises de teses, dissertações e artigos produzidos de 2007 a 2011”, “a maioria dos autores analisados, em torno de 85%, utiliza o termo juventudes, no plural, como forma de determinar a heterogeneidade da situação de juventude vivenciada”. Outros não adotam tal termo, mas apresentam uma noção de diversidade nas formas dos jovens serem e estarem no mundo. Já Pires (2008, p. 26) aponta a utilização do termo no plural para considerar os “múltiplos aspectos que marcam a diversidade entre os jovens”; e dessa forma, evitar “camuflá-la como categoria social”.

Os contextos e condições em que os jovens vivem concretamente são analisados a partir de recortes de classe, gênero e etnia, por exemplo, e segundo Pires (2008, p. 26), “a utilização da condição juvenil como categoria de análise possibilita contemplar as múltiplas dimensões da constituição do ser jovem, em seus aspectos simbólicos, materiais, históricos e políticos”. Dessa forma, o conceito de condição juvenil trata sempre uma visão mais homogênea, com o objetivo de estabelecer um panorama geral.

Para Enne (2010), os jovens vivem uma dinâmica na qual a construção dos estilos de vida é vista como uma forma de marcação identitária, com maior diversidade nas possibilidades de composição de papéis sociais e vida cotidiana. Segundo a autora, os jovens são os que mais exploram a produção de sentido através da aquisição de bens materiais, mas ressalta que o gosto pelo consumo não é uma particularidade dos jovens, e sim “uma construção histórica e cultural e é a marca desse tempo, não de um grupo”. (ENNE, 2010, p. 26).

De acordo com autores como Perondi (2008) e Assunção (2010), existem alguns elementos comuns que apresentam a juventude como época de transição ou ser parte de uma geração, ou até sofrer pressão pelo contexto sociocultural, enxergando os jovens como indivíduos passivos e vítimas de “determinações sociais ocasionadas pelo sistema capitalista, marcado pelo caráter neoliberal” (ASSUNÇÃO, 2010, p. 15). Já para outro grupo de estudiosos, o que define juventude seria seu “caráter universal dado pelas transformações do indivíduo numa determinada faixa

etária, na qual completa o seu desenvolvimento físico e enfrenta mudanças psicológicas” (OLIVEIRA, 2008, p. 20).

Para esse grupo, tal unidade não ocorre pela idade que apresenta fatores biológicos, ainda que relacionado a contextos sócio-históricos, mas também pela percepção subjetiva de que ainda têm muito tempo pela frente, o que Trancoso e Oliveira colocam como “moratória social” (TRANCOSO; OLIVEIRA, 2016, p. 285), como se os jovens tivessem muito tempo para pagar pelos direitos adquiridos pelas gerações passadas, e também pelos erros e omissões dessas gerações. Em relação à moratória social, é importante destacar que os jovens que mais usufruem dos direitos e até privilégios (muitas vezes apoiados em desigualdades sociais), adquiridos pelas gerações passadas, são os das classes mais altas.

E para Andrade (2007, p. 15) a diversidade interna da juventude se encontra principalmente em centros urbano. E segundo Del Molin (2007) também é possível que os jovens tracem uma trajetória marcada pela autenticidade ou movimentos de transgressão, ou que sejam mais passivos no âmbito da ação pessoal e coletiva, ou seja, não há um determinismo em relação ao que os jovens farão ou deixarão de fazer.

A juventude também é tratada como um momento do devir, do vir a ser situado dentro do ciclo da vida dos indivíduos. Em relação à ideia do devir, existem três perspectivas. A primeira considera o tempo cronológico e está relacionada ao que ainda não é, ao que ainda será realizado, é o período pós-final da infância, mas de um adulto incompleto. No trabalho de Meneses (2007) essa ideia está ligada à noção moratória social e a características inerentes à condição de ser jovem.

A segunda perspectiva utiliza o devir como um infinito de possibilidades, tanto no modo de ser como em movimentos de transformação. Isso pode ser visto em Dal Molin (2007), Rossi (2007), Cordeiro (2008) e Furati (2010), e como resumem sobre esses autores Trancoso e Oliveira, “[...] suas considerações apontam para um jovem que ocupa uma posição de passagem, uma estação jovem, podendo ir para ou vir de várias direções. A transição juventude/fase adulta é vista como um percurso biográfico”. (TRANCOSO; OLIVEIRA, 2016, p. 288).

A terceira perspectiva indica o devir como uma condição de um ser que ainda não é, “mas confirma e se relaciona diretamente com o que é no tempo presente, no agora. Um movimento de transformação que é também dialético.” (TRANCOSO; OLIVEIRA, 2016, p. 288). O trabalho de Souza (2008) demonstra essa noção do devir.

Como afirmam Trancoso e Oliveira,

“[...] os conceitos de juventude, produzidos ao longo dos anos 2007 a 2011 [...], revelam conteúdos que denotam um corte epistemológico que anuncia uma superação da ideia de preponderância biológica sobre a forma de ser e de se viver a juventude, visto que a naturalização em fases sequenciais é pouco considerada. Juventude se apresenta como um conceito estruturado em uma perspectiva sócio-histórica e cultural. (TRANCOSO; OLIVEIRA, 2016, p. 288).

Em complemento a essa noção, Vigotski (2006) aponta que cada idade possui uma estrutura única, específica e irrepetível, e é o contexto social que “determina plenamente y por entero las formas y la trayectoria que permiten al niño adquirir nuevas propiedades de la personalidad, ya que la realidad social es la verdadera fuente del desarrollo, la posibilidad de que lo social se transforme en individual” (VIGOTSKY, 2006, p. 264), dessa forma, a construção da personalidade e consciência do jovem seria resultado e produto do desenvolvimento de cada idade.

Como complementam Trancoso e Oliveira, “a idade não determina os momentos de mudança na estrutura de personalidade da pessoa, mas tal mudança é localizada etariamente”. (TRANCOSO; OLIVEIRA, 2016, p. 289). Ou seja, a juventude não pode ser definida pela idade, mas o desenvolvimento do sujeito ocorre junto a seu crescimento biológico e sua existência na sociedade, como explicado no trecho a seguir.

O conceito de juventude, como produção social, apresenta o inacabado como característica presente nos fenômenos humanos e sociais. O ser humano se constitui à medida que caminha em sua trajetória existencial, refletindo em si mesmo a ideia de conceito-processo, com permanências e rupturas. Aí reside a sua parte fluida. Há também campos de disputa teórico-política para que se alcance uma maior prevalência na nomeação de coisas, fatos, ações e fenômenos sociais. (TRANCOSO; OLIVEIRA, 2016, p. 291).

Complementando essa ideia, Furati (2010) afirma que a juventude não ocorre por meio da passagem de fases, mas pela vivência social e relações construídas nessas vivências.

Trancoso e Oliveira apontam que as políticas públicas sobre juventude no Brasil, considerando o período de 1930 a 2009, (com foco nos últimos 15 anos desse intervalo) apresentam uma visão “adultocêntrica”, estigmatizada e/ou transgressora.” (2009, p. 291). Dessa forma, por partirem desse prisma, as próprias políticas públicas passam a atuar no processo de concepção da juventude, pois reproduzem esse ponto

de vista nas escolas, instituições, sociedade de modo geral, e até mesmo entre os próprios jovens. Ou seja, as próprias políticas públicas passam a atuar como marcadores identitários.

Os autores apontam que tais marcadores não devem ser avaliados apenas como excludentes, mas como noções transversais sobre os jovens, e que, além disso, também é preciso refletir sobre a hegemonia presente nesse marcador identitário ou na relação entre marcadores presentes nas políticas públicas. Visto isso, é necessário avaliar qual visão de juventude está sendo apresentada e qual é o objetivo a ser alcançado, e de que maneira será benéfico para os jovens e para a sociedade.

Como aponta Dayrell (2007), numa realidade entre existência e resistência, os jovens se desenvolvem junto a outros atores sociais e instituições, que também atuam e influenciam na construção da juventude, mas também pode ocorrer distanciamento das culturas juvenis em relação ao que prescreve a sociedade. Ou seja, a juventude pode ou não satisfazer as expectativas que a sociedade impõe sobre ela. (TRANCOSO; OLIVEIRA, 2016).

Após abordar o tema das juventudes, a seguir serão apresentadas reflexões acerca da cultura de participação no Brasil e cidadania juvenil.

#### 4.1 Cultura de participação e juventude no Brasil.

De acordo com Baquero *et al* (2006, p. 1), “o desenvolvimento de um país não pode ser visto exclusivamente como um fenômeno de natureza econômica, posto que este serve para indicar o grau de crescimento econômico, mas não o desenvolvimento de sua dimensão social”. Nesse sentido, Lechner (1990) aponta que na América Latina – e também no Brasil – observa-se o fracasso da organização da sociedade baseada na racionalidade do mercado, pois desenvolvimento econômico por si só não sustenta o desenvolvimento social, tampouco uma coordenação comunitária que favoreça a integração social orientada à igualdade e justiça.

Essa situação de discrepância entre o crescimento econômico e avanços na dimensão social estimulam pesquisas de caráter multidisciplinar no sentido de redescobrir e recuperar a relação entre sociedade e Estado, com foco na participação cidadã.

A presente pesquisa pode ser colocada como um exemplo, pois se trata de uma investigação em comunicação, educação, refletindo questões relativas às TICs para oferecer subsídios aos cidadãos a fim de que se empoderem das mídias para ampliar sua participação cidadã ativa na busca e garantia de direitos.

Como destacam Baquero *et al* (2006), diferentes estratégias são utilizadas para ativar as forças sociais, no sentido de ação coletiva, aquisição de competências e participação. Nesse sentido, as competências em literacia midiática também podem ser consideradas estratégias de promoção da cidadania, pois auxiliam no acesso à informação, análise e articulação de ideias e ações entre sujeitos e comunidades em busca de transformações por meio do uso crítico das mídias.

Retomando o processo histórico de redemocratização da América Latina, Baquero *et al* (2006) apontam uma espécie de fusão entre o sentido de democracia e cidadania, dessa forma, o papel do cidadão seria incluir, na vida social e política, pautas e discussões sobre a qualidade da democracia na qual vive, e também quais seriam as práticas necessárias para fortalecer o processo democrático.

Porém, reconhecendo o papel individual no processo democrático, poucas são as ações para concretizar esse papel na vida cotidiana. Para os autores, são observadas “lacunas e deficiências na compreensão sobre quais mecanismos funcionam (ou não) na dinâmica de capacitar cidadãos para uma participação mais protagônica”. (BAQUERO *et al*, 2006 p .4).

Uma dessas deficiências, levando em conta a sociedade midiaticizada, seria a ausência de instruções de como se manter bem informado sobre as ações do governo na comunidade, por exemplo. Ou dificuldade em ter dados acerca da gestão do município, e, articulando-se com outros cidadãos, comunicar e dialogar sobre as demandas existentes e necessidade de solução de problemas. Como se pode notar, diversas situações de dificuldades em concretizar o protagonismo cidadão podem ser relacionadas à literacia midiática, que seria uma das estratégias de apoio na consolidação da participação e empoderamento do cidadão.

Em relação ao significado de empoderamento, Sheilds (apud LAWSON 2001), o define como o processo pelo qual indivíduos, comunidades e organizações obtêm controle sobre temas de seu interesse. Dessa forma, o empoderamento pode ocorrer em diversas dimensões (individual, comunitária ou organizacional) e também em diferentes níveis.

Sobre o empoderamento comunitário, Baquero *et al* (2006) apontam a necessidade do engajamento das pessoas para compreender os problemas que afetam suas vidas; para discutir soluções e alternativas; para definir prioridades; para decidir quais estratégias e ações serão implementadas e, por fim, avaliar os resultados de tais ações.

Em todas essas etapas descritas, a literacia midiática também pode ser incluída e ser de grande valia, tanto para buscar informações para compreensão das demandas, quanto para enriquecer a ação dialógica sobre o problema e possíveis soluções. Bem como a própria literacia midiática, o empoderamento também se trata de um processo que emerge da ação social, a partir da interação de sujeitos que geram um pensamento crítico acerca de sua realidade.

Ainda em paralelo ao empoderamento, não se trata apenas de uma visada a nível conceitual, mas envolve principalmente reflexão e ação, a partir da tomada de consciência sobre fatores diversos – econômicos, políticos e culturais – que constroem a realidade e incidem sobre os sujeitos.

Em relação aos espaços de participação para a transformação da realidade, estudiosos apontam crise e esgotamento de tais espaços, pois há um contexto de perda de credibilidade e vitalidade das instituições, e dificuldade na interlocução entre os grupos da sociedade e Estado. Para Baquero *et al*,

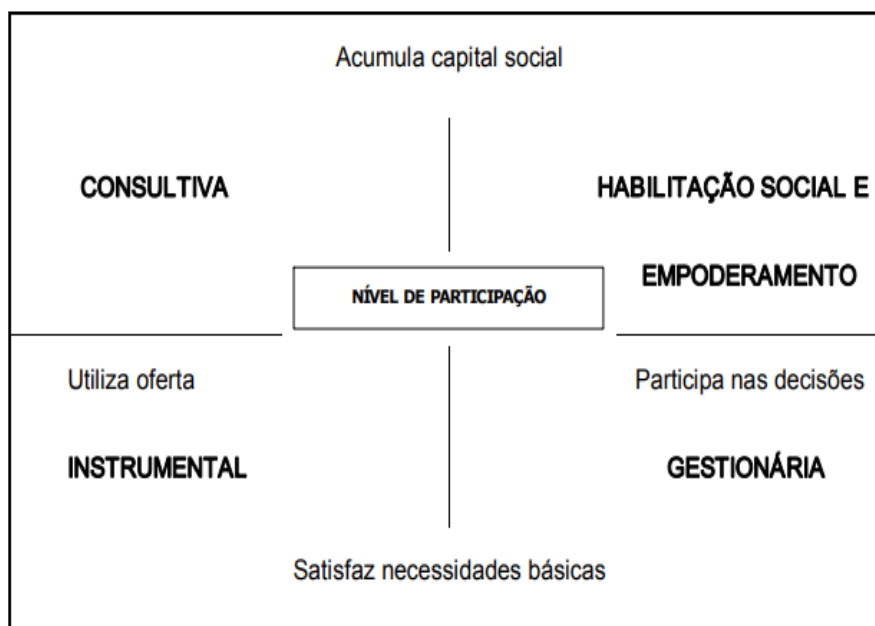
[...] os mecanismos de participação dos programas sociais se constituem em mecanismos excessivamente instrumentalizados e pré-definidos, sem gerar espaços de autonomia e empoderamento, sem distribuir poder e desenvolver a capacidade comunitária, mesmo quando tenham um caráter inovador (BAQUERO *et al*, 2006, p. 14).

Nesse sentido, é possível vislumbrar o terreno midiático como uma possibilidade de mecanismo de participação, ao passo que, detentores das habilidades em literacia midiática, os cidadãos estariam melhor preparados para acessar informações; refletir criticamente sobre suas realidades; comunicar e expressar suas demandas para governo e sociedade; e articular em grupos de pressão para conquistar seus objetivos.

#### 4.2.1 Modalidades de Participação

Em relação ao conceito de participação, Baquero *et al* (2006) apresentam quatro modalidades distintas: 1) consultiva; 2) instrumental; 3) habilitação social e empoderamento; e 4) gestionária.

**Quadro 6: Modalidades de participação.**



Fonte: Baquero *et al* (2006, p. 15)

A participação “consultiva” é aquela na qual são realizadas consultas à população acerca de programas e serviços sociais estatais. Já a participação “instrumental” trata-se de aferir a satisfação da população em relação à oferta de tais programas e serviços.

A participação como “habilitação social e empoderamento” por sua vez, refere-se à junção da participação para a tomada de decisões e o desenvolvimento de capital social. Para os autores, por meio desse tipo de participação, os cidadãos:

[...] adquirem certas capacidades e habilidades, fortalecem seus espaços e organizações e atuam com sentido de identidade e comunidade. Além disso, incrementam sua capacidade de negociação e interlocução com o setor público. (BAQUERO *et al*, 2006, p. 16).

Por fim, a participação de natureza “gestionária” refere-se à tomada de decisão baseada na satisfação da população em relação a programas de serviços públicos. Nela, os sujeitos são colocados como gestores, e “gera, na comunidade, a capacidade de gerir e supõe informação para atuar como interlocutor junto às agências estatais” (BAQUERO *et al*, 2006, p. 16).

#### 4.1.2 Mecanismos de participação do cidadão

Para Baquero *et al* (2006), é preciso pensar mecanismos de participação social que proporcionem uma democracia social mais justa, o que implica trazer as pessoas para a esfera pública.

Contudo, essa transformação “depende, fundamentalmente, da capacidade do Estado e de suas instituições de aceitar e valorizar essa participação” (BAQUERO *et al*, 2006, p. 16). Ou seja, é preciso, além de estrutura, vontade dos governos em promover e valorizar o diálogo com os cidadãos. E ressalta que “uma democracia social sem políticos ou cidadãos democráticos está fadada ao fracasso” (BAQUERO *et al*, 2006, p. 16).

Nesse sentido, para autores como Krishna (2002), apenas a existência de instituições democráticas não é suficiente para garantir a democracia e muito menos a justiça social, a menos que os cidadãos acreditem e valorizem tais instituições e se engajem nas ações de fiscalização e governança. Caso contrário, a democracia torna-se apenas um “rótulo” e pode ser utilizada para “legitimar práticas autoritárias e de corrupção institucionalizada, pois a cidadania social não se faz presente” (BAQUERO *et al*, 2006, p. 16-17).

De acordo com Baquero *et al* (2006), há um histórico de ausência de participação na América Latina, e por isso os procedimentos democráticos não estão se legitimando no continente. Um dilema enfrentado na região é a insuficiência de recursos econômicos para satisfazer as demandas materiais básicas da população, o que resulta em um “processo acelerado de degradação da vida social” (BAQUERO *et al*, 2006 p. 17). Assim, as pessoas não se interessam por atividades como fazer parte de partidos políticos, participar de associações de bairro, ou até mesmo discutir sobre política em seu dia a dia, pois estão mais preocupadas em suprir necessidades mais urgentes e prioritárias, como alimentação.

De acordo com os autores, “a história recente tem mostrado que sociedades nessas condições dificilmente promovem o estabelecimento de culturas políticas participativas – ao contrário, caracterizam-se pela ineficiência, pela corrupção ou por práticas autoritárias” (BAQUERO *et al*, 2006, p. 17).

Diante disso, revela-se a importância e necessidade da criação de estratégias e espaços alternativos de cidadania, e coloca-se a literacia midiática como proposta frente ao contexto de uma sociedade permeada pelas mídias e de uma democracia ameaçada por *fake news*; desinformação; discursos populistas e pela carência de educação midiática que oriente e empodere os cidadãos, no sentido de utilizar os aparatos disponíveis para uma análise crítica da sociedade e ação dialógica em busca de justiça social.

#### 4.1.3 Cidadania juvenil

De acordo com Krauskopf (2000), o desenvolvimento da cidadania juvenil é um tema estratégico da atualidade, pois trata-se de um grupo expressivo e com a capacidade de exercer pressão social. Em relação à educação, a juventude impõe certos desafios, pois é preciso compreender mudanças de padrões de comportamento, o que também se relaciona a seus hábitos de consumo midiático.

Em relação às investigações sobre juventude, Spósito e Corti (2002) alertam para a necessidade de uma perspectiva mais próxima dos jovens, com especial atenção a novos padrões culturais. Como afirma a autora, “não se trata apenas do aluno, mas de desvelar o jovem, contribuindo, assim, para que o conhecimento avance no sentido de produzir informações sobre várias faces que envolve sua condição” (SPÓSITO; CORTI, 2002, p. 205). Assim, pesquisar sobre seus hábitos de consumo e produção de mídia, bem como seus níveis de literacia midiática para a promoção de uma participação cidadã revelam facetas relevantes a serem investigadas.

Como aponta Freire (1993), os movimentos sociais protagonizados pelos jovens na década de 1990 revelam certas particularidades, como a preocupação em torno do *que*, e de *como* estão sendo, ou seja, de como o ser humano está sendo humano NO mundo e COM o mundo. Essas questões ainda persistem, com o adendo da presença em uso das TICs que podem ser benéficas ou não para a participação dos jovens na sociedade e para torna-la mais justa e igualitária.

Sobre a formação para a cidadania, a pesquisa “Aprendizados de convivência e a formação de capital social: um estudo sobre grupos juvenis”, de Hammes (2005), revela que o espaço escolar é muito propício à educação cidadã, pois promove a

autoaprendizagem; o intercâmbio juvenil e o próprio jeito de “ser jovem” junto a seu grupo de convivência escolar.

A proposta de educação trazida pelos resultados da pesquisa é que a educação valorize o jovem enquanto sujeito do processo de formação, e não tomá-lo como alguém que apenas deve aprender. Além disso, é preciso que a educação se relacione à situação concreta das pessoas, ou seja, esteja ligada à sua realidade de vida.

Na referida pesquisa, a proposta de uma participação cidadã apareceu em todos os depoimentos dos jovens entrevistados ressaltando o diálogo entre todos os sujeitos que participam de alguma maneira do processo educacional. E para os responsáveis, professores e direção, esses jovens sugeriram que eles fossem ouvidos para terem oportunidade de participar (GARCIA, 2004). Nesse sentido, todas as falas dialogam com a proposta pedagógica de Paulo Freire presente na iniciativa Escola Cidadã, criada em 1989, momento em que atuava como secretário da educação no município de São Paulo.

Como já abordado no capítulo anterior, para o autor, a relação dialógica entre educadores e educandos promove o processo de construção do conhecimento, levando em consideração diferentes saberes que se relacionam, estabelecendo conexões entre pessoas e conhecimentos.

É importante também criar um ambiente no qual as pessoas sintam-se livres para discordar, expressar opiniões opostas, sugerir diferentes olhares, e também ressignificar suas práticas sociais, que também são princípios democráticos. E além da construção da autonomia, que admite e valoriza a diferença, também se pressupõe a construção da parceria, desenvolvendo o senso de comprometimento coletivo, da solidariedade, participação e integração social.

As propostas de uma educação escolar comprometida com a cidadania dos jovens tem um caráter social comunitário, pois a escola é um espaço público para elaborar nova cultura, reconstruindo saberes significativos à comunidade escolar através do processo dialético entre diferentes tipos de saberes (científico, popular, religioso, artístico, filosófico, entre outros) (ZITKOSK; HAMMES, 2014, p. 124).

O diálogo entre as pessoas envolvidas no processo educacional (alunos, professores, direção e demais funcionários na gestão do espaço escolar), bem como sua valorização enquanto sujeitos, possibilitam relações mais humanizadas e produção de conhecimentos mais expressivos, além de contribuir para sua

emancipação, autonomia e participação mais ativa na comunidade local e na sociedade como um todo.

#### 4.1.4 Jovens conectados e educação conectada aos jovens

Como aponta Schmidit (2004), é preciso valorizar e propor outras dinâmicas, pois a revolução não deve esperar condições ideais para acontecer. Dessa forma, mesmo que não haja infraestrutura, formações constantes ou situações ideais, devem ser colocadas em prática propostas diferentes, que busquem essa participação dos jovens.

De acordo com a pesquisa, os jovens reivindicam uma educação mais disciplinar e em diálogo com a realidade em que vivem. E como apontam Zitkosk e Hammes (2014), o caminho para a cidadania é o diálogo com os diferentes tipos de saberes, para formação de cidadãos engajados em práticas sociais humanizadas e humanizadoras. Dessa forma, “a educação escolar requer um compromisso ético político diante das demandas dos jovens que alimentam a esperança por um mundo mais justo e digno para vivermos. (ZITKOSK; HAMMES, 2014, p. 125).

Nesse sentido, Freire já apontava que o ambiente escolar deveria ser exemplo de democracia e participação, por isso,

[...] a escola deve ser aberta e estar a serviço da comunidade através de uma gestão que envolva todos os setores interessados no sucesso da educação e contemple a cultura, a realidade do mundo vivido da população que constitui seu entorno, com seus saberes, lutas, conquistas, desafios, incertezas, esperanças e anseios por uma vida mais digna e feliz para todos. (ZITKOSKI; HAMMES, 2014, p. 127)

Dessa maneira, formar para a cidadania é reafirmar o valor da educação enquanto espaço público e de direito, no qual se dá a construção do conhecimento com base em princípios de emancipação, autonomia, senso crítico e capacidade de conquistar e fazer cidadania. Essa educação deve ser comprometida com o desenvolvimento dos alunos e a inclusão social por meio do ensino de qualidade (abordado nos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da ONU), com uma formação cultural, democrática solidária, contemplando as diversas dimensões da vida dos jovens (ZITKOSKI; HAMMES, 2014).

Em relação à noção de autonomia, Gadotti (1994) aponta sua ligação com a cidadania colocando-as como categorias estratégicas e essenciais para constituir uma sociedade democrática, por isso, a cultura deve ser valorizada e refletir a verdadeira identidade do povo. Apenas conhecendo a realidade é possível conhecer os problemas e suas reais raízes, buscando superar o individualismo das elites e o populismo do Estado. Populismo esse apenas interessado em manter privilégios de uma minoria, o que agrava a desigualdade social.

Para que isso ocorra, é preciso desenvolver os sistemas de participação cívica, pois, “quanto mais desenvolvidos forem esses sistemas numa comunidade, maior será a probabilidade de que seus cidadãos sejam capazes de cooperar em benefício mútuo” (PUTNAM, 1996, p. 182). E acerca da participação juvenil, Krauskopf (2000) aponta para a influência da globalização e modernização tecnológica, e retoma Abramo no sentido de destacar a necessidade de visibilizar os jovens e suas diversas realidades, deixando de lado a visão adultocêntrica.

#### 4.1.5 Lideranças juvenis em movimentos sociais

Como movimento social liderado por jovens podemos trazer como exemplo internacional a que foi chamada, em 2012, de “Primavera Árabe”. Tal movimento foi organizado por jovens do Norte da África e Oriente Médio, via Internet e redes sociais, para se manifestar exigindo mudanças políticas e sociais, culminando em transformações governamentais e no surgimento de uma nova agenda nessa região. Já no Brasil, o exemplo é a manifestações de 2013, organizadas via redes sociais, que tiveram início com o movimento do passe.

Esses são exemplos de participação política e social protagonizadas por jovens, mas não existe apenas essa forma de participar da sociedade. Nesses movimentos desponta a descrença nas velhas estruturas políticas, no entanto, emerge a cobrança por suas demandas, novas formas de viabilizar a participação pública mais direta.

Em relação à comunicação, Zitkoskis e Hammes (2014, p. 137) afirmam que “[...] as formas alternativas de comunicação são instrumentos importantes que contribuem para facilitar a mobilização popular e colocar o ‘bloco na rua’. Mas isso não é o suficiente”, e apresentam os seguintes questionamentos:

[...] o que efetivamente possibilitaria mobilizar as pessoas e os movimentos sociais e os sujeitos políticos para uma agenda de luta mais consciente e articulada em redes de organização popular? Que cenários podemos projetar para o futuro próximo das mobilizações de rua no Brasil, que foram protagonizadas pelos jovens em meados de 2013? (ZITKOSKI; HAMMES, 2014, p. 138)

Inferências sobre essas questões serão apresentadas mais ao final do capítulo, quando forem colocadas as análises das relações dos jovens com as conexões, não só a digital, mas também suas conexões interpessoais.

De fato, existe potencial de mobilização por meio da Internet e redes sociais digitais, porém, sua maneira de organização apresenta fragilidades em termos de consistência e continuidade. Nesse sentido, a literacia midiática poderia servir como subsídio para um melhor embasamento, articulação e permanência dos movimentos.

É importante dizer também que as diferentes concepções de cidadania não ocorrem de forma pura nas sociedades, pois cada nação tem suas próprias particularidades. Dessa forma, a cidadania é uma construção, e o que já foi construído é passível de mudanças e até mesmo retrocesso, por isso é importante valorizar a educação como ambiente de aprendizado e realização da cidadania, exigindo não apenas infraestrutura de qualidade, mas também formação de profissionais e inclusão de temas que possam capacitar os educandos para lidar com os avanços tecnológicos e agir como cidadãos ativos na sociedade.

#### 4.1.6 Juventudes, consumo e apatia

Outra visão sobre juventude é apresentada por Ana Szapiro e Camila Resende (2010), para as quais a ideia de juventude na atualidade apresenta outras características peculiares. Para os jovens de pensamento liberal, o que importa é o presente e o futuro se constrói dia após dia, sem planos de longo prazo ou pensamento nas próximas gerações. “Como indivíduos autônomos e livres, suas ações parecem ser determinadas apenas tendo como objetivo maior a maximização de um estado de prazer” (SZAPIRO; RESENDE, 2010, p. 44-45).

Assim, o desprazer é algo a ser não sentido, a ser eliminado da vida. Nesse sentido, pode-se questionar se participar ativamente da sociedade enquanto cidadão

seria considerado pelos jovens como prazer ou desprazer. Isso também dependeria do contexto social onde vivem e quais habilidades e ferramentas de participação dispõem.

Para Szapiro e Resende (2010, p. 45), os jovens “se encontram, paradoxalmente, numa situação simbólica de abandono” e por isso se tornam suscetíveis à lógica do mercado que oferece mais prazer por meio do consumo, dando a impressão de que consumir é exercer um direito de escolha.

Nesse sentido, pode ser trazida a questão da anomia social, que segundo Durkheim (1897) trata-se de ausência de regras claras em uma sociedade sem regras claras e perda (ou até mesmo negação) dos valores ligados à história e à cultura. O negacionismo, por exemplo, é uma prática de regimes populistas e autoritários, e sem um letramento midiático, na sociedade atual, os jovens não são instruídos a buscar informações para formar seu pensamento crítico, e nem agir de forma dialógica para a resolução de problemas e mudanças sociais.

As autoras apontam a possibilidade de estarmos passando pela “experiência mais historicamente conservadora e acrítica [...] uma vez que ser jovem, em resumo, constitui-se hoje no trabalho permanente de modular-se como um objeto de consumo” (SZAPIRO; RESENDE, 2010, p. 48). Ou seja, para ser jovem também é preciso ter sempre o que há de mais novo em termos de produto; parecer jovem, e assim seria possível ser feliz. E Gauchet (2004), complementa ao apontar o desaparecimento da revolta e da luta juvenil nas sociedades ocidentais atuais.

Diante dessa visão, mesmo as autoras apontando certa apatia, ainda se defende a importância da inclusão da literacia midiática como conteúdo escolar, pois ainda que nem todos utilizem dessas habilidades para atuar ativamente na sociedade é importante que todos tenham esses conhecimentos.

Foram apresentados os conceitos de juventudes, participação juvenil cidadã e também apontadas críticas em relação à apatia e relação tóxica dos jovens com o consumo. E a seguir, serão apresentados quais são os objetivos a serem alcançados no âmbito da educação e o como isso se relaciona à participação dos jovens e à literacia midiática.

#### 4.2 Objetivos de desenvolvimento sustentável da ONU: Educação de Qualidade

Trazemos agora Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODSs da ONU, com foco para o quarto objetivo, qual seja, “assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todas e todos” (ONU BRASIL, *online*). Segue a figura com os 17 ODSs.

**Figura 1: Os objetivos de desenvolvimento sustentável no Brasil.**



Fonte: NAÇÕES UNIDAS NO BRASIL (2021).

O objetivo número quatro abarca diversas metas até o ano de 2030. Tais metas são 1) “garantir que todas as meninas e meninos completem o ensino primário e secundário livre, equitativo e de qualidade, que conduza a resultados de aprendizagem relevantes e eficazes” (ONU Brasil, *online*); 2) assegurar que todos “tenham acesso a um desenvolvimento de qualidade na primeira infância” (ONU Brasil, *online*); para que estejam preparados para o ensino primário; 3) garantir o acesso a todos “à educação, à educação técnica, profissional e superior de qualidade, a preços acessíveis, incluindo universidade.” (ONU Brasil, *online*); 4) ampliar consideravelmente “o número de jovens e adultos que tenham habilidades relevantes, inclusive competências técnicas e profissionais, para emprego, trabalho decente e empreendedorismo.” (ONU Brasil, *online*). 5) extinguir a desigualdade de gênero na educação e “garantir a igualdade de acesso a todos os níveis de educação e formação profissional para os mais vulneráveis, incluindo as pessoas com deficiência, povos

indígenas e as crianças em situação de vulnerabilidade.”; 6) assegurar que todos os jovens, e maioria dos adultos mulheres e homens sejam alfabetizados e possuam conhecimentos básicos de matemática; 7) garantir que todos os educandos:

[...] adquiram conhecimentos e habilidades necessárias para promover o desenvolvimento sustentável, inclusive, entre outros, por meio da educação para o desenvolvimento sustentável e estilos de vida sustentáveis, direitos humanos, igualdade de gênero, promoção de uma cultura de paz e não violência, cidadania global e valorização da diversidade cultural e da contribuição da cultura para o desenvolvimento sustentável. (ONU Brasil, *online*).

Além dessas metas, existem outras relacionadas à infraestrutura, como descrito a seguir: a) “construir e melhorar instalações físicas para educação, apropriadas para crianças e sensíveis às deficiências e ao gênero, e que proporcionem ambientes de aprendizagem seguros e não violentos, inclusivos e eficazes para todos.” (ONU BRASIL, *online*); b) até o ano de 2020, ampliar consideravelmente e de maneira global a quantidade de bolsas de estudos para ensino superior; formação profissional; tecnologia da informação e comunicação; cursos técnicos, engenharias; e ciências, principalmente para países menos desenvolvidos, em desenvolvimento e países africanos. E c) até 2030, ampliar significativamente a quantidade de educadores qualificados, “inclusive por meio da cooperação internacional para a formação de professores, nos países em desenvolvimento, especialmente os países menos desenvolvidos e pequenos Estados insulares em desenvolvimento” (ONU BRASIL, *online*).

Tais objetivos e recomendações já estavam presentes no Relatório MacBride, documento originalmente publicado em 1976. No texto, os autores destacam que “a construção de infraestrutura e adoção de tecnologias particulares deverão corresponder precisamente à necessidade de uma informação mais abundante e um público mais amplo, desde diversas fontes. (MACBRIDE, 1980, p. 237, tradução da autora). Em relação às mulheres e meninas: “deverá assegurar-se às mulheres o acesso adequado aos meios de comunicação e que os meios informativos ou a publicidade não distorçam as imagens das mesmas e de suas atividades. (MACBRIDE, 1980, p. 237, tradução da autora). E especificamente acerca de crianças e jovens e minorias específicas, salientam que:

[...] merecem consideração particular os interesses das crianças e jovens, das minorias nacionais, étnicas e religiosas e linguísticas, das

peessoas que vivem em áreas remotas, os anciãos e as pessoas com deficiência. Esses grupos constituem necessidades de comunicação especiais. (MACBRIDE, 1980, p. 237, tradução da autora).

Como se pode notar, essas metas ainda não foram alcançadas e permanecem atuais e necessárias.

Visto isso, a inserção da literacia midiática no ensino de crianças e jovens pode contribuir para todas as metas apresentadas, pois envolve a capacidade de acesso e busca de informações necessárias ao aprendizado nas mais diversas plataformas, a avaliação das fontes, dados e informações, pensamento crítico (por exemplo, sobre questões relacionadas à desigualdade de gênero, destacada no ODS); e ação participativa por meio dos conhecimentos adquiridos, com debates baseados em argumentos consolidados, e diálogo com os demais atores da sociedade para transformação e desenvolvimento da sociedade.

Vale ressaltar que, para trabalhar conteúdos em literacia midiática, também é preciso infraestrutura e capacitação dos profissionais da educação, o que também está alinhado às metas do ODS sobre educação de qualidade.

Destaca-se também que, para a realização desta pesquisa, foi realizada cooperação internacional, através de intercâmbio para a Universidade do Minho, (Portugal – Braga), período em que os *workshops* foram elaborados e realizados com os alunos de escolas portuguesas, e posteriormente realizados com alunos brasileiros. Esse tipo de cooperação contribui substancialmente para a troca e ampliação de conhecimentos, e dessa forma é importante que tais parcerias sejam ampliadas.

Sobre o que já foi realizado, de acordo com o PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento) Brasil, desde 2020 o alcance da meta de garantir a educação primária já teve grande avanço, com 91% de crianças matriculadas em instituições de ensino em 2015.

É reforçada a noção de que uma “educação de qualidade e inclusiva para todas e todos reafirma a crença de que a educação é a mais poderosa ferramenta para o desenvolvimento sustentável. (PNUD BRASIL, *on-line*). Dessa forma, o ODS número 4 busca garantir que meninas e meninos concluam de forma gratuita o ensino primário e secundário, e tenham acesso igualitário e de baixo custo à educação profissional, com objetivo de eliminar desigualdades e distribuir riquezas, tornando a sociedade mais justa e melhor para se viver.

Depois de percorrer esse caminho sobre conceitos e reflexões acerca das juventudes e participação cidadã, para relacionarmos o tema das conexões (principalmente as digitais, através da Internet, mas não apenas ela), serão apresentados dados sobre consumo de mídia dos jovens brasileiros e sua relação com Internet e redes sociais, integrando também a questão da literacia midiática.

#### 4.3 Consumo de mídia dos jovens no Brasil

Sobre o consumo de mídia no Brasil, de acordo com a Pesquisa de Mídia (2016), realizada pela Secom (Secretaria de Comunicação Social da Presidência da República), a televisão é o meio de comunicação mais utilizado, com 63%. A segunda é a internet, com 26%, seguida por rádio (7%) e jornal (3%). O consumo de informação não apresenta mudanças em relação ao sexo, mas quando se trata de faixa etária, a internet passa a ser o veículo mais utilizado pelos jovens, com porcentagem de 51% entre os jovens de 16 a 17 anos e de 50% entre 18 a 24 anos.

Sobre a porcentagem indicada para o uso da internet, vale ressaltar que 26% é um número bastante expressivo, se considerarmos que não há internet na casa de 100% dos brasileiros, como consta no gráfico a seguir.

**Gráfico 1: Domicílio com conexão à Internet no Brasil**



Fonte: PNAD-C 2016/2017 (IBGE, 2018).

Considerando o ano da pesquisa com os dados sobre os domicílios com acesso à Internet no Brasil, pode-se inferir ainda que o consumo de internet também apresentaria aumento em uma Pesquisa de Mídia mais atual. O aumento de casas com acesso à internet também aumenta o consumo dessa mídia, principalmente entre os jovens, o que também afeta suas práticas socioculturais, suas maneiras de ser e estar no mundo.

Para Palfrey e Gasser (2007), a maior parte dos processos de mudança social e inovação tecnológica são assimilados primeiro pelos jovens, que se apropriam delas, criam padrões de comportamento e uso, e as popularizam para os outros grupos etários. Assim, muito do jeito de utilização da internet foi balizado pela juventude.

**Gráfico 2: Uso da Internet por faixa-etária**

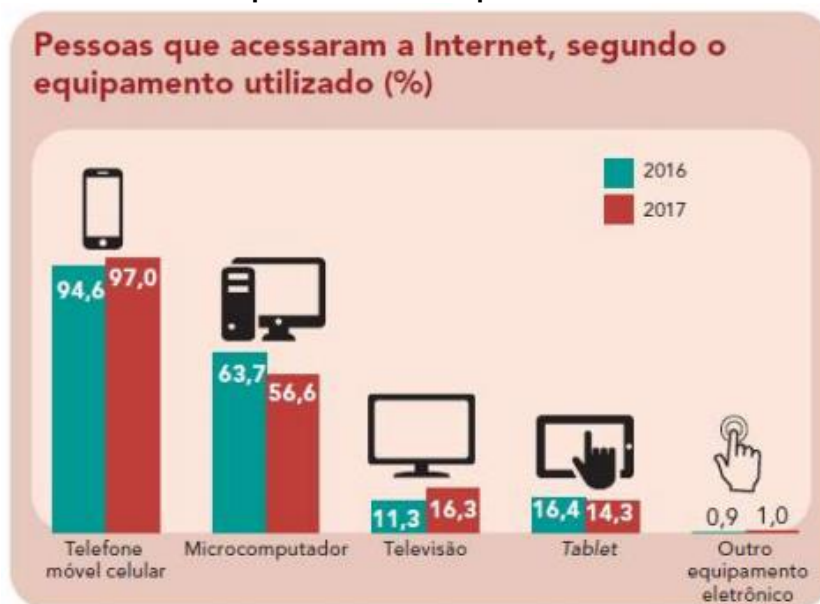


Fonte: PNAD-C 2016/2017 (IBGE, 2018)

Como é possível notar a partir do gráfico anterior, as maiores porcentagens de utilização da internet se dão entre o grupo dos jovens.

Em relação ao equipamento utilizado para o acesso à internet, apresentamos o gráfico a seguir.

**Gráfico 3: Dispositivo utilizado para acesso à Internet.**



Fonte: PNAD-C 2016/2017 (IBGE, 2018).

Os dados contidos no gráfico anterior mostram a importância dos smartphones no acesso à Internet, pois aparecem com 97% das menções. O uso de computadores e *tablets* apresenta queda na relação entre 2016 e 2017, e o uso das Smart TVs subiu 5%.

Atualmente, os jovens brasileiros são fortemente ligados aos meios de comunicação e tecnologias digitais. Ainda que vivam uma realidade de grandes desigualdades sociais e econômicas, bem como na América Latina de maneira geral, observa-se o crescente uso e dependência da internet e smartphones nas mais diversas atividades, como relações interpessoais, estudos, lazer, trabalho, comunicação com empresas e com instituições do governo. (MARTÍN-BARBERO, 2008). Tal realidade faz com que os jovens passem a considerar como prioridade a aquisição a aparatos tecnológicos e serviços de conexão à internet. (FUNDAÇÃO TELEFÔNICA, 2019).

E em relação à utilização dos celulares com acesso à internet, o gráfico a seguir apresenta seu uso por idade e regiões do país e pode-se notar uma grande porcentagem entre os jovens, e também inferir um número crescente nas idades inferiores apresentadas no quadro, por conta da popularização dos smartphones e ampliação do acesso à internet.

**Gráfico 4: Uso do telefone celular com acesso à internet por idade e região.**

| Grupos de idade | Percentual de pessoas que tinham telefone móvel celular para uso pessoal, na população de 10 anos ou mais de idade (%) |                 |          |         |      |              |
|-----------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------|----------|---------|------|--------------|
|                 | Brasil                                                                                                                 | Grandes Regiões |          |         |      |              |
|                 |                                                                                                                        | Norte           | Nordeste | Sudeste | Sul  | Centro-Oeste |
| Total           | 78,2                                                                                                                   | 66,3            | 69,9     | 82,7    | 83,6 | 85,7         |
| 10 a 13 anos    | 41,8                                                                                                                   | 22,2            | 33,9     | 49,4    | 51,4 | 48,9         |
| 14 a 17 anos    | 71,2                                                                                                                   | 51,4            | 62,9     | 78,1    | 82,7 | 78,3         |
| 18 ou 19 anos   | 82,9                                                                                                                   | 66,1            | 75,0     | 89,1    | 89,4 | 91,0         |
| 20 a 24 anos    | 86,6                                                                                                                   | 71,8            | 80,4     | 91,4    | 92,6 | 92,7         |
| 25 a 29 anos    | 88,8                                                                                                                   | 76,8            | 82,0     | 93,7    | 93,7 | 92,9         |
| 30 a 34 anos    | 88,9                                                                                                                   | 78,5            | 81,8     | 93,5    | 93,9 | 93,7         |
| 35 a 39 anos    | 89,0                                                                                                                   | 78,9            | 81,1     | 93,3    | 93,5 | 94,6         |
| 40 a 44 anos    | 87,0                                                                                                                   | 77,7            | 78,5     | 91,5    | 91,3 | 93,1         |
| 45 a 49 anos    | 85,2                                                                                                                   | 75,3            | 76,2     | 89,5    | 89,9 | 92,2         |
| 50 a 54 anos    | 83,2                                                                                                                   | 73,8            | 73,8     | 87,2    | 87,4 | 90,0         |
| 55 a 59 anos    | 80,2                                                                                                                   | 72,4            | 71,4     | 83,5    | 84,0 | 88,7         |
| 60 anos ou mais | 63,5                                                                                                                   | 59,0            | 54,6     | 65,7    | 67,9 | 75,1         |

Fonte: PNAD-C 2016/2017 (IBGE, 2018).

Como demonstrado pelos dados dos gráficos anteriores, o uso da Internet se move das telas fixa às telas móveis, de fácil utilização e deslocamento. Nesse sentido, de acordo com Palfrey e Gasser (2011), a mobilidade é uma marca do consumo de mídia atual, principalmente entre os mais jovens.

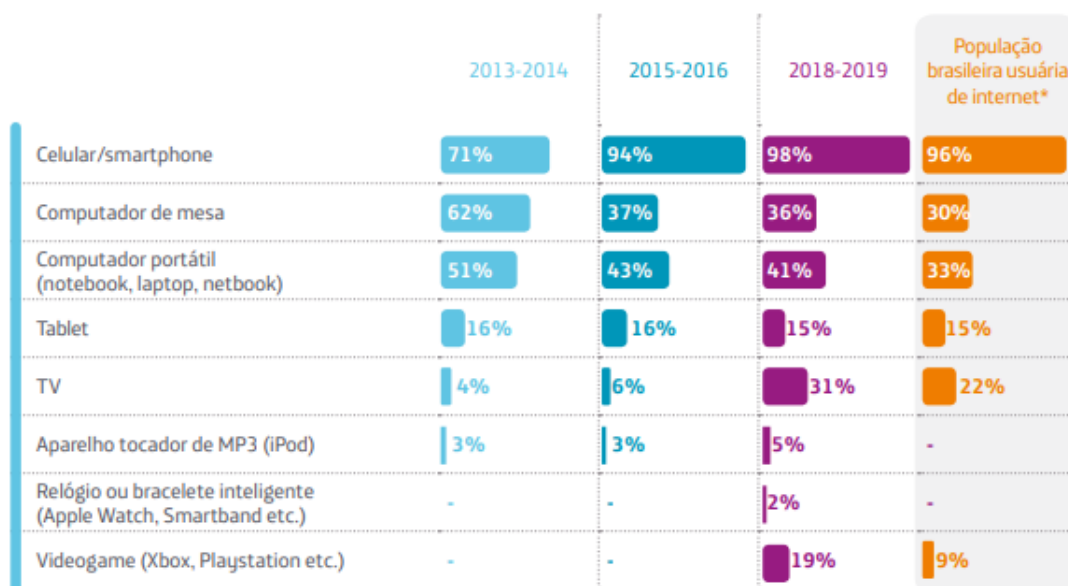
Os dados colocados até agora demonstram o alcance da conexão de modo mais geral, e também quais são os meios utilizados para se conectar. No próximo tópico, serão apresentados dados mais focados nos jovens, utilizando resultados da

pesquisa Juventude e Conexões, realizada pela Fundação Telefônica, com sua terceira edição do ano de 2019.

#### 4.3.1 Juventudes e Conexões no Brasil

A seguir, serão apresentados resultados da pesquisa Jovens e Conexões (FUNDAÇÃO TELEFÔNICA, 2019). A partir desses dados, será possível tecer relações para análises relativas a esta tese. O próximo gráfico mostra quais aparelhos são mais utilizados pelos jovens para acessar a Internet.

**Gráfico 5: Aparelhos utilizados para acessar a Internet.**



\*Fonte: TIC Domicílios 2017

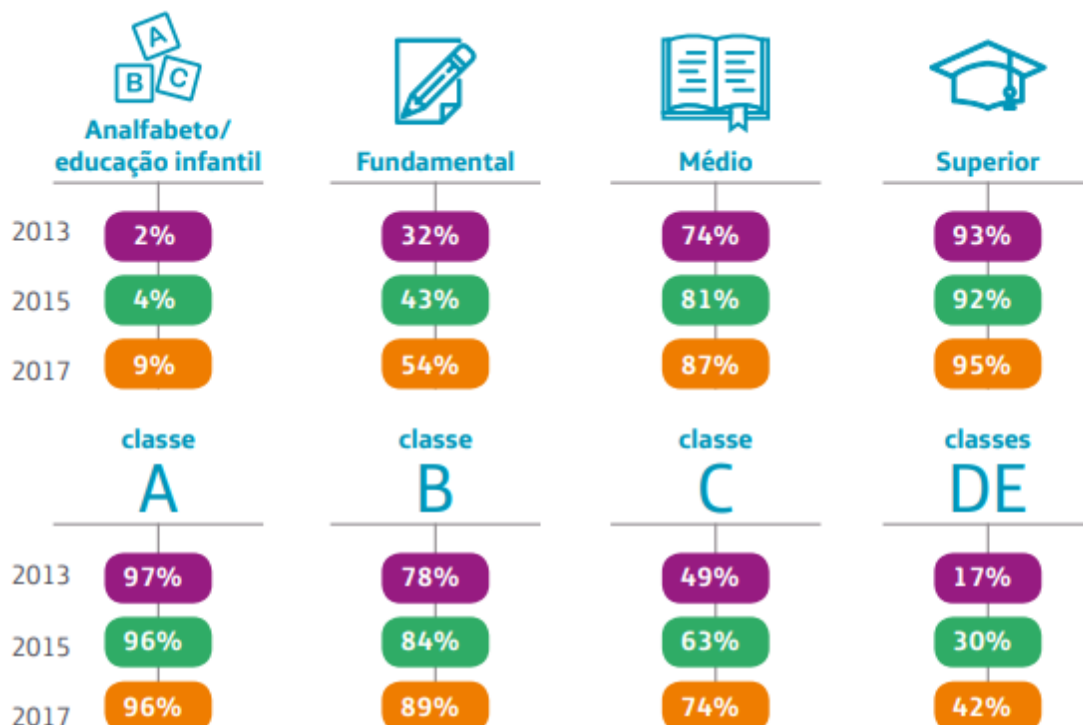
Fonte: TIC Domicílios (2017), apud Juventudes e conexões (FUNDAÇÃO TELEFÔNICA, 2019, p. 51).

Entre os jovens, como demonstra o gráfico 5 da pesquisa TIC Domicílios (2017), houve aumento significativo do uso de smartphones para acessar a internet, passando de 71 % em 2014 para 98% em 2019. Computadores de mesa e portáteis apresentaram queda em comparação com a primeira edição. Já a utilização da TV aumentou de maneira substancial, indo de 6% a 31%.

Esse aumento pode ser justificado pela popularização das *Smart TVs* e ampliação dos serviços de streaming, com a transmissão de vídeos, jogos, shows, que já vêm instalados nesse tipo de aparelho de televisão. Também de acordo com essa pesquisa, 9% dos brasileiros acessa a Internet via videogame. É interessante

destacar que, entre os jovens, o uso do videogame já supera os de *tablets*, que aparecem respectivamente com 19% e 15% de menções.

**Figura 2: Sujeitos conectados por grau de instrução e classe social**



Fonte: CGLbr/NIC.br, Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nos domicílios brasileiros - TIC Domicílios 2013, 2015 e 2017.

Fonte: CGLbr/NIC.br apud Juventudes e Conexões (FUNDAÇÃO TELEFÔNICA, 2019, p. 15).

Sobre o acesso à internet de acordo com a classe social, mesmo que as classes C, e DE apresentem menores porcentagens, é possível notar grande aumento em relação aos anos anteriores da pesquisa TIC Domicílios, realizadas nos anos 2013, 2015 e 2017. Isso, conseqüentemente, aumenta seu uso também pelos jovens.

Acerca dos dados em relação ao grau de instrução, também houve aumento em relação aos primeiros anos da pesquisa, além de demonstrar crescente número de grau de conectividade para indivíduos com maior grau de instrução.

**Figura 3: Tipos de atividades realizadas pelos jovens na Internet**

Fonte: Juventudes e Conexões (FUNDAÇÃO TELEFÔNICA, 2019, p. 55).

Em relação ao tipo de utilização que os jovens fazem da Internet, todos apotam as categorias “Comunicação” e “Lazer” (ambas com 100%). As categorias “Informações e serviços” e “Capacitação e trabalho” também foram citadas quase na totalidade das respostas, com 99% e 98% de menções, respectivamente. Essas duas últimas destacam a importância do correto uso das mídias e da internet para aquisição de conhecimentos, orientações e se informar sobre o que ocorre em sua comunidade e no mundo. Já “Comércio eletrônico” aparece com 88% das respostas, e nessa categoria podem ser considerados, além da compra de bens e serviços, pagamentos de apps e jogos.

**Quadro 7: Correlações e entre práticas e classe socioeconômica**

|  | PRÁTICAS QUE TÊM CORRELAÇÃO DIRETA COM A CLASSE SOCIOECONÔMICA                                                                                                                                                                                                          |
|-----------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                                                                   | <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ comércio eletrônico</li> <li>✓ serviços de localização</li> <li>✓ downloads</li> <li>✓ serviços online, principalmente os bancários</li> </ul>                                                                                 |
|  | PRÁTICAS SEM CORRELAÇÃO ÓBVIA COM A CLASSE SOCIOECONÔMICA                                                                                                                                                                                                               |
|                                                                                   | <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ contas em redes sociais</li> <li>✓ e-mails</li> <li>✓ participação em fóruns de discussão</li> <li>✓ criação e atualização de blogs</li> <li>✓ pesquisas na web</li> <li>✓ acesso a sites de notícias e de revistas</li> </ul> |

Fonte: Fundação Telefônica / Vivo – Pesquisa Juventude Conectada (2014, p. 64).

O quadro acima apresenta usos da Internet que, de modo geral, dependem ou não dependem da situação financeira do jovem. As que possuem relação com a classe socioeconômica são as compras via comércio eletrônico, serviços de geolocalização, baixar arquivos da internet e serviços online, com destaque para os de funcionalidades bancárias.

É importante considerar que nem todos possuem acesso à internet no país e que há grande desigualdade social e contraste de realidades no território brasileiro, porém há uma tendência dos jovens buscarem a internet para realizar suas práticas sociais, educacionais e profissionais. Dessa forma, as habilidades em literacia midiática tornam-se cada vez mais relevantes, tanto para as relações sociais como para a busca de capacitação e emprego.

Figura 4: Como os jovens se comunicação na Internet

| Comunicação                                                     | Realização (percentual de jovens) |           |           | Frequência (média dias/semana) |           |           |
|-----------------------------------------------------------------|-----------------------------------|-----------|-----------|--------------------------------|-----------|-----------|
|                                                                 | 2013-2014                         | 2015-2016 | 2018-2019 | 2013-2014                      | 2015-2016 | 2018-2019 |
| Todas as atividades de comunicação                              | 100%                              | 100%      | 100%      | 3,7                            | 3,4       | 3,2       |
| Conversa por mensagens instantâneas                             | 86%                               | 99%       | 98%       | 4,9                            | 6,1       | 6,2       |
| Acessa ao menos uma rede social                                 | 99%                               | 95%       | 97%       | 5,9                            | 5,4       | 5,5       |
| Verifica seu email                                              | 96%                               | 88%       | 88%       | 4,7                            | 3,9       | 4,0       |
| Cria/posta conteúdo em redes sociais                            | 81%                               | 77%       | 80%       | 3,2                            | 2,6       | 3,0       |
| Participa de fóruns de discussão                                | 41%                               | 27%       | 51%       | 1,2                            | 0,7       | 1,6       |
| Cria/atualiza blogs e páginas                                   | 49%                               | 38%       | 38%       | 1,8                            | 1,1       | 1,0       |
| Cria/atualiza canais de vídeos e podcasts                       | -                                 | -         | 35%       | -                              | -         | 0,9       |
| Outros                                                          |                                   |           |           |                                |           |           |
| Utiliza app ou programas para edição de imagens, vídeos ou sons | -                                 | -         | 65%       | -                              | -         | 2,1       |

Fonte: Juventudes e Conexões (2019, p. 55).

Sobre a categoria “Comunicação”, dentre as atividades realizadas, na pesquisa mais atual, 98% dos entrevistados apontam “conversa por mensagens instantâneas”; 97% “acessa ao menos uma rede social”; o “acesso ao e-mail” é de 88%, menos que no primeiro ano da pesquisa, e isso talvez possa ser explicado pelo fato da maior comunicação via mensagens instantâneas em aplicativos como WhatsApp, que eliminam a necessidade de enviar e-mail. O e-mail acaba sendo mais utilizado para comunicações oficiais e no âmbito escolar ou do trabalho.

Um item novo foi a “utilização de aplicativos ou programas para edição de imagens vídeos ou sons” (como Instagram e TikTok), com 65%, o que pode ser observado pela quantidade de memes compartilhados nas redes.

Criar e postar conteúdos aparece com 80%, o que evidencia o potencial de comunicação e criação na internet. As atividades abaixo de 60% foram “participação em fóruns de discussão” (51%), o que já reflete a ausência de uma cultura participativa; e “criar e atualizar canais de vídeos ou podcasts” (38%), tarefas que também exigem mais tempo, dedicação e até mesmo conhecimentos técnicos.

**Quadro 8: Práticas muito frequentes dos jovens conectados.**

| O que todos fazem (por 80% ou mais jovens)                                  |                                                                             |                                                                             |
|-----------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------|
| 2013-2014                                                                   | 2015-2016                                                                   | 2018-2019                                                                   |
| Conversa por mensagens instantâneas                                         | Conversa por mensagens instantâneas                                         | Conversa por mensagens instantâneas                                         |
| Acessa ao menos uma de sua(s) conta(s) em redes sociais                     | Acessa ao menos uma de sua(s) conta(s) em redes sociais                     | Acessa ao menos uma de sua(s) conta(s) em redes sociais                     |
| Assiste a filmes, séries, programas de televisão, ouve música pela internet | Assiste a filmes, séries, programas de televisão, ouve música pela internet | Assiste a filmes, séries, programas de televisão, ouve música pela internet |
| Verifica seu email                                                          | Verifica seu email                                                          | Verifica seu email                                                          |
| Faz pesquisas na web sobre informações em geral                             | Faz pesquisas na web sobre informações em geral                             | Faz pesquisas na web sobre informações em geral                             |
| Baixa conteúdos                                                             | Baixa conteúdos                                                             | Baixa conteúdos                                                             |
| Pesquisa de preços de produtos e serviços                                   |                                                                             | Pesquisa de preços de produtos e serviços                                   |
| Utiliza serviços de localização                                             |                                                                             | Utiliza serviços de localização                                             |
| Cria/posta conteúdo nas redes sociais                                       |                                                                             | Cria/posta conteúdo nas redes sociais                                       |
| Acessa sites de notícias                                                    |                                                                             | Acompanha blogs e canais de YouTube                                         |
|                                                                             |                                                                             | Busca dicas de como fazer coisas diversas                                   |

Item que subiu de uma edição para outra

Item que caiu de uma edição para outra

Item novo

Fonte: Pesquisa Juventudes e Conexões (FUNDAÇÃO TELEFÔNICA, 2019, p 64.).

Como aponta Sousa (2020, p. 67), “uma das características mais marcantes sobre os jovens conectados atuais é o forte apelo que vários aplicativos e redes sociais ganharam em suas rotinas”, não só as relações interpessoais foram modificadas, mas também as interações entre os próprios jovens, empresas, poder público e outras instituições. E como mostram a Figura 4 e o Quadro 8, as atividades favoritas dos jovens na internet são: “conversa por mensagens instantâneas, com 98%”; “acesso a redes sociais”, (97%); “assistir filmes, programas de TV, séries ou ouvir música online”, (96%) e “verificar seu e-mail” (88%). As respostas evidenciam a importância da internet para os jovens para se comunicar e consumir os mais diversos conteúdos. Sousa também destaca que “tornar o dia a dia mais prático, realizar pesquisas e facilitar processos que antes demandavam mais tempo/esforço também são prioridades desse público na internet” o que se apresenta nos resultados presentes no Quadro 6, com as práticas de “pesquisar na web informações gerais”, com 87% de menções; “baixar conteúdos diversos”, respondido por 85% dos jovens; “pesquisar preços de produtos e serviços (81%) e “utilizar serviços de localização” (81%), destacando a questão da mobilidade off-line.

Em relação à produção de conteúdo, 80% deles declaram que “criam ou postam conteúdos nas redes sociais”; e sobre o consumo de conteúdo, 80% alegam “acompanhar blogs ou canais no Youtube”. (FUNDAÇÃO TELEFÔNICA, 2019).

Em relação a esses resultados, a pesquisa Jovens e Conexões (FUNDAÇÃO TELEFÔNICA, 2019, p. 56) destaca as redes sociais online, canais e aplicativos mais relevantes.

**Quadro 9 – Redes sociais e aplicativos mais relevantes para os jovens**

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>WhatsApp - Consenso: todos os jovens usam, e muito!</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Principal meio para se relacionar com familiares e amigos (de escola/faculdade, igreja, trabalho, time, coletivo etc.);</li> <li>• Nos grupos de conversas chegam os memes, as fofocas e os convites para as festas e reuniões;</li> <li>• Muito utilizado para o trabalho.</li> </ul>                                                                                                         |
| <b>Instagram - É o atual queridinho entre jovens!</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Boa parte da família e dos colegas indesejados não utilizam ainda;</li> <li>• As postagens são mais pessoais, dá para ter uma ideia dos gostos e interesses das pessoas;</li> <li>• Acreditam que podem ficar mais próximos dos ídolos, de pessoas famosas ou mesmo de desconhecidos que têm um perfil interessante;</li> <li>• Usado como ferramenta para divulgação de trabalhos.</li> </ul> |
| <b>YouTube - Um lugar para aprender o que quiser!</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Fonte de tutoriais e videoaulas sobre qualquer assunto.</li> <li>• Assistem vídeos (de YouTubers), desenhos e filmes.</li> <li>• Também usam como ferramenta de divulgação de trabalho próprio.</li> </ul>                                                                                                                                                                                     |
| <b>Facebook - Ainda têm perfil porque precisa!</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Muitos familiares e conhecidos estão lá e acabam sendo invasivos nos comentários.</li> <li>• Não se sentem tão à vontade para postar o que querem e o que pensam.</li> <li>• Empresas analisam os candidatos pelos seus perfis na rede.</li> <li>• Acompanham páginas e integram comunidades.</li> </ul>                                                                                       |
| * Outros aplicativos citados pelos jovens nos grupos de discussão foram: Twitter, Netflix, Snapchat, jogos online e Skype.                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |

Fonte: Adaptado pela autora de Juventudes e Conexões (FUNDAÇÃO TELEFÔNICA, 2019, p. 56)

Depois de apresentar as práticas mais frequentes dos jovens na internet e também seus canais favoritos, o quadro a seguir exhibe práticas constantes, mas com uma porcentagem de respostas entre 60% e 80%.

**Quadro 10: Práticas frequentes dos jovens conectados**

| O que alguns fazem (realizadas por menos de 80% e mais de 60% de jovens) |                                           |                                                                 |
|--------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------|
| 2013-2014                                                                | 2015-2016                                 | 2018-2019                                                       |
| Pesquisa informações sobre cursos                                        | Pesquisa informações sobre cursos         | Pesquisa informações sobre cursos                               |
| Joga games/jogos eletrônicos                                             | Joga games/jogos eletrônicos              | Joga games/jogos eletrônicos                                    |
| Procura ou faz pesquisa para a escola ou faculdade                       | Pesquisa de preços de produtos e serviços | Procura ou faz pesquisa para a escola ou faculdade              |
| Baixa e instala softwares/programas de computador/aplicativos            | Utiliza serviços de localização           | Baixa e instala softwares/programas de computador/aplicativos   |
|                                                                          | Acessa sites de notícias                  | Acessa sites de notícias                                        |
|                                                                          | Pesquisa sobre capacitação profissional   | Pesquisa sobre capacitação profissional                         |
|                                                                          | Cria/posta conteúdo nas redes sociais     | Compra pela internet de produtos e serviços                     |
|                                                                          |                                           | Acessa conteúdos educativos                                     |
|                                                                          |                                           | Procura trabalho ou emprego                                     |
|                                                                          |                                           | Utiliza app ou programas para edição de imagens, vídeos ou sons |
|                                                                          |                                           | Utiliza serviços de transporte e mobilidade                     |

Item que subiu de uma edição para outra

Item que caiu de uma edição para outra

Item novo

Fonte: Pesquisa Juventudes e Conexões (FUNDAÇÃO TELEFÔNICA, 2019, p. 64).

O quadro 10 contém respostas relacionadas à educação, lazer, entretenimento, informação e usos da Internet que facilitam o dia a dia. Destacam-se as ações ligadas à busca por capacitação, cursos e também procura de emprego. Nesse ponto, a literacia midiática seria útil para que os jovens conseguissem localizar e filtrar as fontes de conteúdos de qualidade mais adequados aos seus objetivos, e também desenvolver suas habilidades de comunicação, relação interpessoal, cooperação e argumentação, importantíssimas para o mundo do trabalho. Além disso, podem utilizar as mídias para expor suas habilidades e portfólio; publicar textos falando sobre seus conhecimentos e área de atuação, demonstrando suas capacidades.

Sobre os dados da pesquisa, 78% dos entrevistados afirmaram que “pesquisam informações sobre cursos”; 73% “acessam conteúdos educativos”; 70% realizam “pesquisas sobre capacitação profissional”; 68% fazem “pesquisas acadêmicas”; e 65% “procuram trabalho ou emprego”.

Em relação a lazer ou tornar a vida cotidiana mais prática, 77% responderam utilizar serviços de transporte e mobilidade (são exemplos Uber, 99Taxi, o aplicativo de caronas, Blabla Car, entre outros). Sobre informação, entretenimento e produção de conteúdos, 72% afirma “acessar sites de notícias”; 65% “joga online”; 65 % faz “download de softwares e/ou aplicativos” e outros 65% “utilizam aplicativos para

edição de som, vídeos ou imagens; finalmente, 63% “compra produtos e serviços” pela internet.

Como práticas menos recorrentes, foram elencadas as atividades com menos de 60% das respostas, dispostas no quadro a seguir. Contudo, elas também foram consideradas como relevantes pelos pesquisadores da “Juventude Conectada”.

**Quadro 11: Práticas menos frequentes dos jovens conectados**

| O que poucos fazem (realizadas por 60% ou menos jovens) |                                                                 |                                                     |
|---------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------|
| 2013-2014                                               | 2015-2016                                                       | 2018-2019                                           |
| Lê livros digitais                                      | Lê livros digitais                                              | Lê livros digitais                                  |
| Participa de fóruns ou grupos de discussão temática     | Participa de fóruns ou grupos de discussão temática             | Participa de fóruns ou grupos de discussão temática |
| Cria/atualiza blogs, páginas                            | Cria/atualiza blogs, páginas                                    | Cria/atualiza blogs, páginas                        |
| Acessa site de revistas                                 | Acessa site de revistas                                         | Acessa site de revistas                             |
| Faz curso à distância e curso online                    | Faz curso à distância e curso online                            | Faz curso à distância e curso online                |
| Compra pela internet de produtos e serviços             | Compra pela internet de produtos e serviços                     | Utiliza ferramentas interativas para aprender ●     |
|                                                         | Procura ou faz pesquisa para a escola ou faculdade ●            | Utiliza serviços bancários ●                        |
|                                                         | Baixa e instala softwares/programas de computador/aplicativos ● | Utiliza aplicativos de relacionamento ●             |
|                                                         |                                                                 | Venda de produtos e serviços ●                      |
|                                                         |                                                                 | Utiliza serviços de governo ●                       |
|                                                         |                                                                 | Cria/atualiza canais de vídeos e podcasts ●         |

● Item que subiu de uma edição para outra

● Item que caiu de uma edição para outra

● Item novo

Fonte: Pesquisa Juventudes e Conexões (FUNDAÇÃO TELEFÔNICA, 2019, p. 65).

Nesse quadro também aparecem práticas relacionadas à educação, capacitação e busca por informação, como “utilização de ferramentas interativas para aprender” (59%); “leitura de livros digitais (52%); “participação em fóruns ou grupos de discussão”; (51%); “criar/atualizar blogs e páginas” na Internet (38%); “acessar sites de revistas (34%); e “fazer cursos à distância ou online” (28%).

Outras ações mencionadas foram “utilizar serviços bancários” (56%); a “venda de produtos e serviços” online (51%) e “utilização de serviços e aplicativos do governo” (46%). Também foi citado o uso de aplicativos de relacionamento, com 27% das respostas (FUNDAÇÃO TELEFÔNICA, 2019).

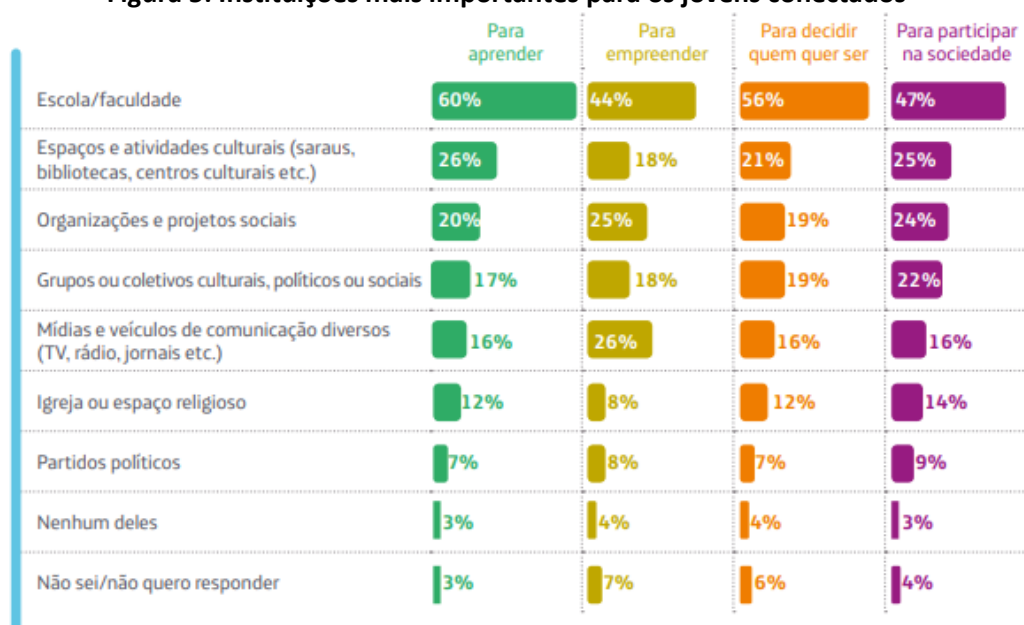
De acordo com os dados da pesquisa “Juventude Conectada”, 38% dos jovens criou e atualiza páginas ou blogs e 35% possui e atualiza canais de vídeo e/ou *podcasts*. De acordo com Sousa (2020, p. 70), “isto pode significar novas demandas que surgem, inclusive, novos modelos de negócio e novas profissões em que esses

jovens podem se engajar, como a ideia de influenciador digital, de blogueiro, entre outras”.

Como destaques, a pesquisa da Fundação Telefônica (2019) aponta a consolidação do aparelho celular como principal meio de acesso à internet e realização ou facilitação de tarefas cotidianas. Outro ponto é a conexão desse aparelho às Smart TVs, ampliando a possibilidade de telas e formatos de conteúdos. Em relação às edições passadas, o escopo de atividades citadas também aumentou, indicando diversificação de usos e repertório e reforçando a ideia de uma sociedade midiaticizada.

Sobre os padrões e plataformas de consumo de conteúdos, Palfrey e Gasser (2011) evidenciam que a ampliação do acesso à internet e a popularização dos aparelhos móveis transformaram a maneira de consumir conteúdos que antes estavam disponíveis apenas em outras mídias. Dessa maneira, os jovens ainda consomem notícias, músicas e vídeos, mas em outros formatos e plataformas além do jornal impresso, rádio e televisão (antes da era *digital smart*).

De acordo com Gobbi (2012), as juventudes conectadas passam a valorizar cada vez mais as variadas telas, isso pela possibilidade de levar seu dispositivo móvel aonde quiser, se conectar a qualquer momento e consumir o que é de seu interesse. E como complementa Sousa (2020), seria errôneo dizer que os jovens não consomem mais áudio ou TV no Brasil, pois o que acontece é uma alteração na maneira como isso é feito, e também na própria compreensão do que seria ouvir rádio ou assistir TV.

**Figura 5: Instituições mais importantes para os jovens conectados**

Fonte: Pesquisa Juventudes e Conexões (FUNDAÇÃO TELEFÔNICA, 2019, p. 71).

Como demonstrado na Figura 5, quando questionados sobre quais instituições servem de inspiração e orientação; onde buscam informações, diretrizes e conhecimento, a maioria dos jovens indicou “escola ou faculdade” com principal referência, destacando os itens “para aprender” (60%) e “para decidir quem quer ser” (56%).

De acordo com os pesquisadores,

Esses dados revelam quão importantes são os vínculos e relações estabelecidas a partir dos ambientes educacionais. [...] a escola é uma grande referência para eles, que vai muito além da educação. Ela é vista como principal espaço de sociabilidade, onde podem experimentar maior grau de autonomia de comportamento, especialmente na faculdade. E, em alguns casos, é naquele espaço que passam a se envolver em questões sociais e políticas, participando de grêmios, chapas, centros acadêmicos, dialogando com gestores e outros, tanto na educação básica como na superior. (FUNDAÇÃO TELEFÔNICA, 2019, p. 71)

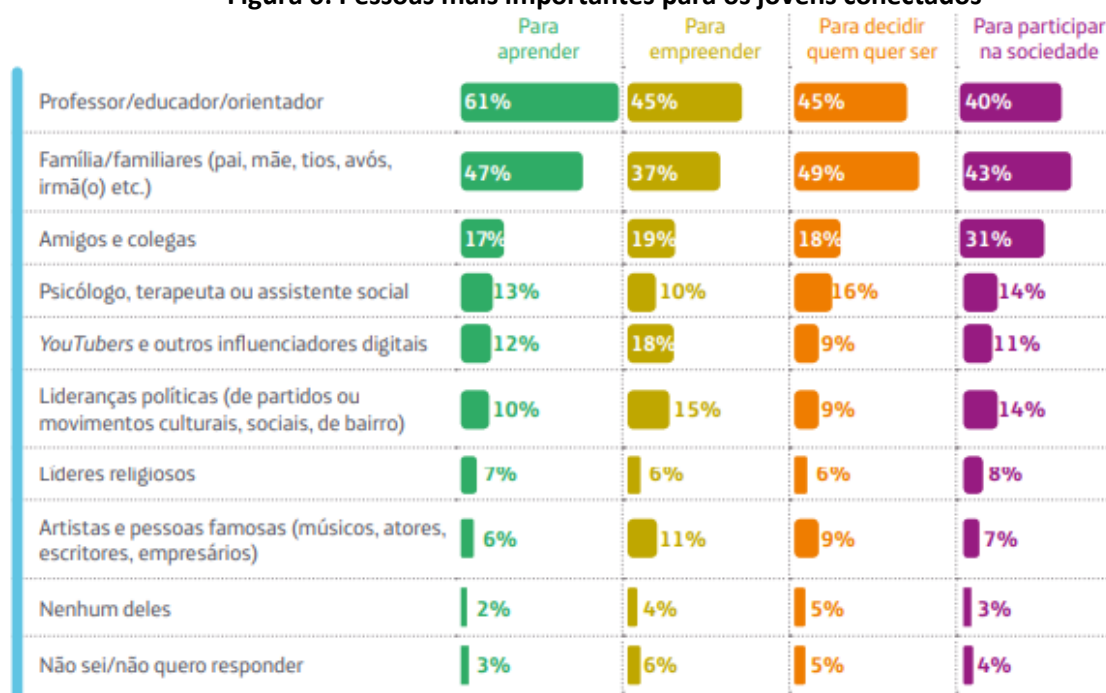
Como já citado nos capítulos anteriores, a função social da escola vai além do aprendizado formal, pois também é um lugar de encontro, de fazer amigos e estar junto deles, de construir percepções de mundo e compartilhar sonhos. A escola pode ser vista como:

Uma porta para informação e cultura. Uma alternativa para sair do ambiente doméstico, por vezes, problemático. Um dos poucos locais de acesso a determinados recursos, diante de tantas exclusões, principalmente das classes sociais mais vulneráveis, que incluem

refeições, materiais, uniforme, livros... e internet” (FUNDAÇÃO TELEFÔNICA, 2019, p. 72).

Por isso, é necessário cada vez mais exigir escolas públicas de qualidade, sua manutenção e modernização, cumprindo com os Objetivos de Desenvolvimento da ONU e também com os deveres do poder público em relação a seus governados, garantindo os direitos dos cidadãos e as possibilidades de desenvolvimento principalmente das crianças e jovens.

**Figura 6: Pessoas mais importantes para os jovens conectados**



Fonte: Pesquisa Juventudes e Conexões (FUNDAÇÃO TELEFÔNICA, 2019, p. 74).

Sobre as pessoas mais importantes para “aprender”; “empreender”; “decidir quem quer ser”; e “participar na sociedade”, os jovens podiam selecionar até duas opções em ordem aleatória e as pessoas mais indicadas foram professores e familiares como referências essenciais.

Como apresentado na Figura 6, para aprender e empreender, professores aparecem com 61% e 45%, respectivamente, e para “decidir quem quer ser” e “participar na sociedade”, os familiares foram mais escolhidos (49% e 43%), porém, os educadores também aparecem em 40% das respostas de referências para participação.

Os dados também apontam que os jovens vêm buscando outros atores da sociedade como apoio, é o caso de psicólogos, terapeutas e assistentes sociais, por exemplo. Nesse ponto, destacamos que o debate sobre saúde mental tem sido ampliado e também é possível questionar de que maneira a internet e a hiperconexão impacta nesse âmbito, e se instruir sobre o excesso de conexão e suas implicações faria parte da literacia midiática.

Um dado considerado curioso na pesquisa foi que os *digital influencers* não foram citados por esses jovens como referências principais, porém, nos grupos de discussão, os jovens explicaram que artistas e influenciadores podem incentivar a pensar ou participar de algumas questões sociais (política, direitos humanos, racismo, feminismo, direitos dos animais, entre outras).

**Figura 7: Fontes mais importantes para os jovens conectados**



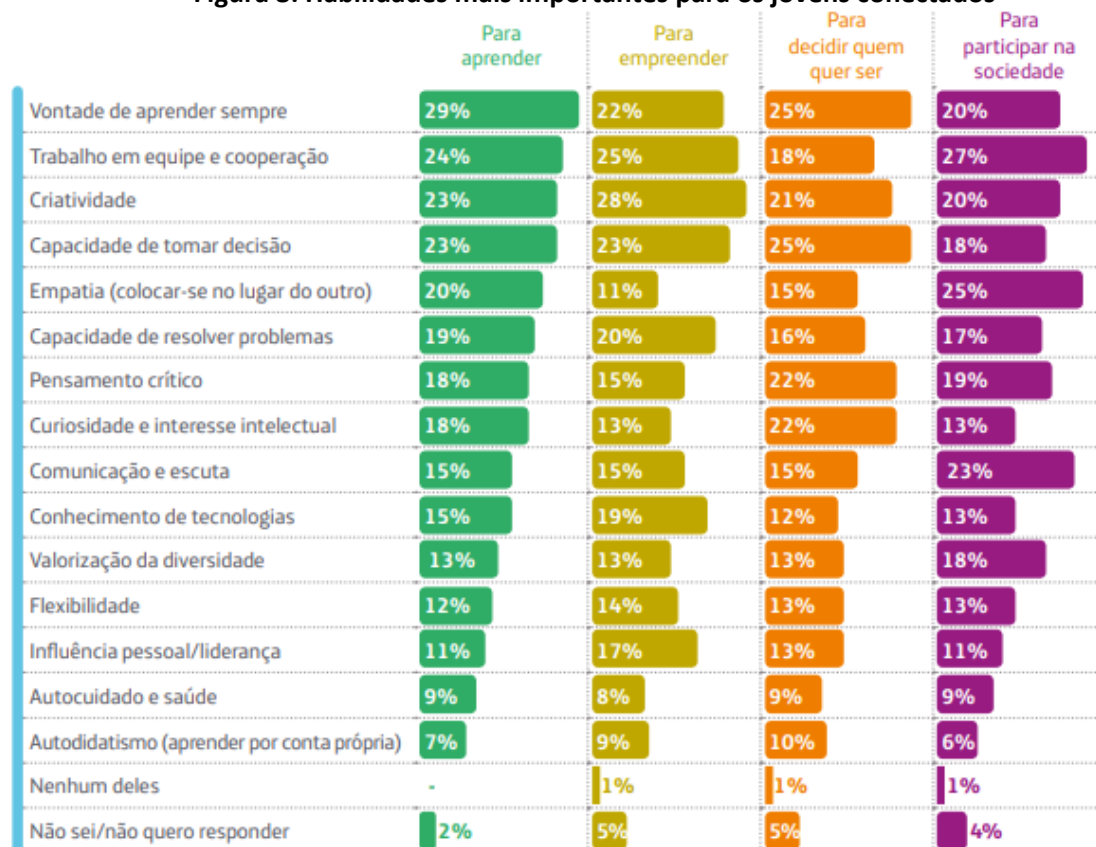
Fonte: Pesquisa Juventudes e Conexões (FUNDAÇÃO TELEFÔNICA, 2019, p. 77).

Como demonstrado na figura acima, as principais fontes para “aprender”, “empreender”, “ser” e “participar”, os “livros didáticos ou técnicos” e “sites ou plataformas temáticas” são considerados como muito relevantes pelos jovens pesquisados. Ou seja, tanto conteúdos digitais como analógicos são suas fontes de conhecimentos. As produções culturais (livros, filmes, teatro, dança e outros) também foram bastante citadas, revelando a importância da cultura para os jovens.

Em relação à “participação social”, as fontes digitais são destacadas com maior relevância, confirmando a importância da literacia midiática, pois, para que possam

participar mais ativamente e com maior qualidade, os jovens precisam saber em quais plataformas buscar informação, em quais fontes confiar, como avaliar criticamente essas informações, e de que maneira poderão comunicar e dialogar sobre conclusões e demandas na sociedade.

**Figura 8: Habilidades mais importantes para os jovens conectados**



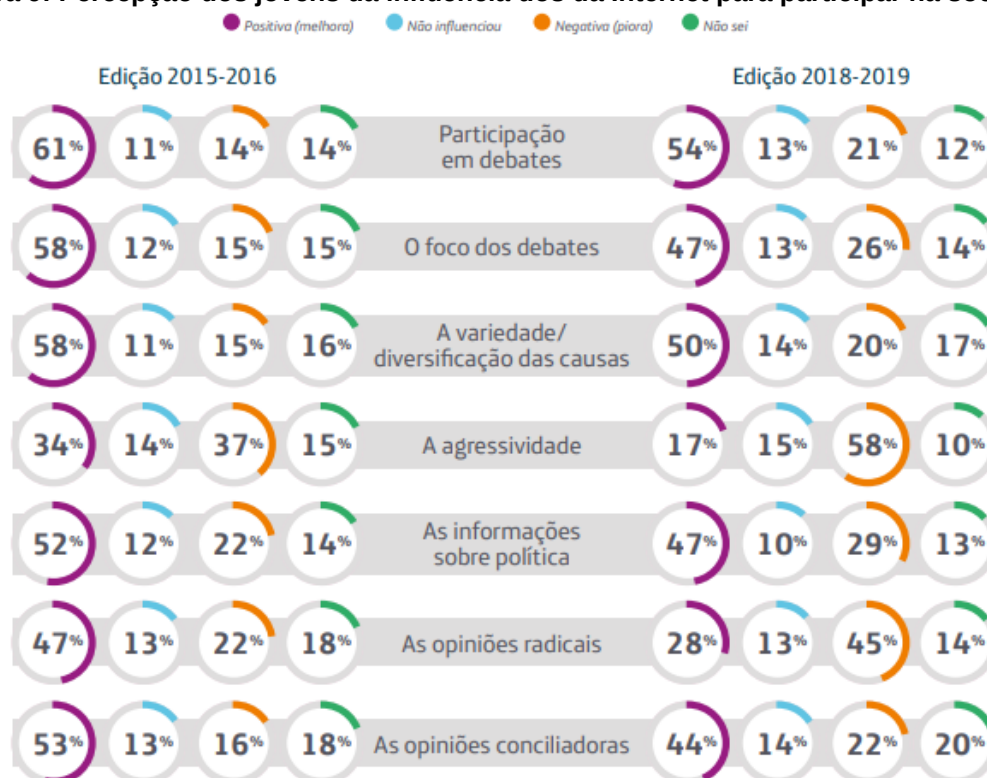
Fonte: Pesquisa Juventudes e Conexões (FUNDAÇÃO TELEFÔNICA, 2019, p. 82).

Em relação às habilidades consideradas mais importantes, vamos destacar as que foram relacionadas pelos jovens para a categoria “Participar na sociedade”. Conforme a Figura 8, a mais citada foi “trabalho em equipe e cooperação” (27%); seguida de “empatia” (25%), “comunicação e escuta” (23%); “vontade de aprender sempre” e “criatividade” (ambas com 20%). “Pensamento crítico” aparece com 19%; e “Capacidade de tomar decisões” e “Valorização da diversidade” cada uma com 18%. Esses resultados demonstram a noção que os jovens têm sobre a importância do diálogo e trabalho em equipe; da compreensão do mundo do outro; da comunicação e escuta do que o outro vive e pensa, questões totalmente atreladas à literacia midiática e à comunicação e ação dialógicas.

A vontade de aprender sempre, criatividade, pensamento crítico e tomada de decisões também entram nesse bojo, uma vez que a literacia midiática pressupõe a análise crítica dos meios e informações, para que os sujeitos possam tomar decisões e comunicar e agir de maneira criativa. Além disso, a valorização da diversidade se dá ao passo que se obtém mais informação e abrangência acerca do que é diferente, trazendo compreensão sobre o que é diverso.

De maneira geral, vemos que os jovens valorizam fortemente os professores e o ambiente escolar, que também é local de socialização. Assim, mesmo que a internet e o mundo digital façam parte de suas vidas, as referências e fontes mais relevantes ainda estão no contato interpessoal direto. Suas conexões off-line ainda são sua maior base de referência, e suas conexões on-line apresentam-se numa relação de complementariedade.

Como descrito na pesquisa Juventude Conectada (FUNDAÇÃO TELEFÔNICA, 2020), família é uma das maiores referências para os jovens em seu desenvolvimento e participação na sociedade, nela são transmitidos e construídos saberes e valores. Já a internet é uma fonte importante de informações e também permite o contato com diversas pessoas com interesses comuns. Assim como nas redes sociais podem participar de grupos, saber sobre eventos e acompanhar lideranças ou personalidades engajadas a temas que julgam importantes e com os quais se identificam.

**Figura 9: Percepção dos jovens da influência dos da Internet para participar na sociedade**

Fonte: Pesquisa Juventudes e Conexões (FUNDAÇÃO TELEFÔNICA, 2019, p. 207).

A figura acima disposta apresenta a percepção dos jovens entrevistados sobre a influência da Internet na participação social. É interessante notar como a percepção de uma influência positiva tem caído, enquanto a negativa tem subido em relação aos anos anteriores da pesquisa.

Isso pode ser relacionado ao período no qual a pesquisa foi realizada, as eleições presidenciais de 2018, mas ainda reflete o atual ambiente de polarização política e ideológica do país, incentivado pelas bolhas criadas pelos algoritmos das mídias sociais e sites de busca, e também pelo discurso do atual chefe de Executivo brasileiro. Tratando dos números, 58% dos jovens acredita que a internet aumentou a agressividade; 45% crê que as opiniões radicais se intensificaram. De maneira geral, a internet é considerada uma importante fonte de informação pelos jovens, no entanto, não seria o ambiente mais adequado para discutir e agir sobre assuntos relacionados à política.

**Quadro 10: Barreiras e incentivos à participação pelos jovens**

| <b>Barreiras para a participação</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       | <b>Incentivos para a participação</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Falta de interesse por assuntos sociais.</li> <li>• Egoísmo e individualismo.</li> <li>• Falta de tempo.</li> <li>• Alienação por conta da “bolha social”.</li> <li>• Desesperança na política.</li> <li>• Falta de incentivo de pais ou outras referências.</li> <li>• Desconhecimento dos movimentos atuais.</li> <li>• Medo de expressar sua opinião e ser julgado.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Superar a preguiça e organizar melhor o tempo.</li> <li>• Estar mais em contato com o tema e com mais pessoas no círculo de convivência que são engajadas, saindo da “bolha”.</li> <li>• Ter mais estabilidade financeira para ajudar as pessoas.</li> <li>• Desenvolver o diálogo com as pessoas, escutar o diferente.</li> <li>• Maior divulgação nos meios de comunicação e nas escolas sobre projetos e assuntos relevantes.</li> </ul> |

Fonte: Adaptado pela autora da Pesquisa Juventudes e Conexões (FUNDAÇÃO TELEFÔNICA, 2019, p. 214-215).

Sobre as barreiras à participação, os jovens indicaram desinteresse pelos problemas sociais, individualismo, alienação, descrença política, falta de referência de participação dos pais, não conhecer os movimentos sociais e ter medo do julgamento ao se expressar. A visão do egoísmo, desinteresse e apatia pode ser relacionada ao que já foi citado anteriormente, das juventudes absorverem para si o entendimento que outras gerações ou instâncias da sociedade têm sobre elas, ou visão “adultocêntrica”.

Isso fica caracterizado na fala do jovem entrevistado quando afirma que “Muita gente pensa assim: eu sou branco, não me importo com ela que é negra. Isso é bem escroto. É mesquinho. Eu sou hétero, ele é gay, problema dele. Eu acho que muita gente pensa no seu próprio umbigo e não pensa nos demais” (FUNDAÇÃO TELEFÔNICA, 2019, p. 214).

Outro aponta a questão da divulgação dos movimentos e ações sociais, e declara que a “divulgação influencia muito, se houvesse divulgações que motivassem mais o jovem a participar e se as divulgações pudessem trazer as consequências de

não participar socialmente, talvez o jovem tivesse mais atitude e interesse” (FUNDAÇÃO TELEFÔNICA 2019, p. 215).

Além disso, sobre a descrença política, ocorre o distanciamento dos jovens por terem uma visão muito institucionalizada do que seria participação, pensamento em partidos políticos e atividades do governo. Dessa forma têm a imagem de que não vale a pena se envolver, pois não fará diferença dentro de uma estrutura tão grande.

Já sobre os incentivos à participação, os jovens elencaram aspectos como ter seu tempo organizado e superar a preguiça, para poder se envolver e participar de modo consistente; sair da “bolha” e entrar em contato com a diversidade de realidades e pessoas que já são engajadas para servirem como referência e estímulo; ter estabilidade financeira, pois isso facilitaria a questão de ter tempo e recursos para ajudar pessoas, instituições e também financiar ações; dialogar com o diferente e principalmente ouvir para embasar o diálogo; e melhorar a divulgação nos meios de comunicação de modo geral e nas escolas sobre ações e projetos relevantes para a comunidade local e também para a sociedade como um todo.

Interessante notar de novo o aparecimento da escola como espaço de destaque e que, na visão dos jovens, faria diferença divulgar ações sociais nesse ambiente. Além disso, fica evidente o papel da comunicação e das mídias para informação e incentivo à participação, revelando novamente a importância da literacia midiática na formação dos jovens.

Muito também se falou sobre sair da bolha e saber como escutar, dialogar e debater com diferentes grupos, retomando a questão de saber como operam algoritmos de redes sociais, buscadores e discernir como buscar informação e ter visão crítica para poder realizar tal diálogo com qualidade e em busca de melhorias para a sociedade. Por fim, evidencia-se a questão econômica, pois, de fato, quando um sujeito não tem condições financeiras para alimentação, moradia e saúde, não sobram muitas alternativas para participar ativamente da sociedade, e são os que menos têm os que mais precisam de transformação social e diminuição das desigualdades.

#### 4.3.2 Percepções sobre jovens, conexões e participação.

O tema da participação social não é tão debatido entre os jovens, no entanto, se forem instigados a refletir sobre formas de participação podem surgir atividades e espaços que geralmente não são ligados imediatamente à noção de participar da sociedade. Exemplos dessas atividades são: voluntariado, doações (roupa, dinheiro, produtos de higiene, alimentos, doação de sangue...), participação em projetos de grupos religiosos ou projetos da comunidade. Além disso, participar via redes sociais também é importante, pois amplia a visibilidade de pautas, ideais, notícias e ações sobre o tema debatido.

Os jovens entrevistados pela Juventude e Conexões também relatam participar mais pelas redes do que em movimentos de rua, pois os pais não autorizam, ou não tem condições financeiras (seja para ir até o local ou fazer doações), ou porque precisam trabalhar e estudar.

Dessa forma, vê-se grande potencial do ambiente online como instrumento de inclusão e participação, porém, também é espaço de discussões acentuadas e polarização de ideais, o que diminui a percepção dos jovens de que a Internet é um ambiente adequado para se manifestar, expor suas opiniões e dialogar.

Vale ainda resgatar o conceito de “participação política” definido por Norberto Bobbio (1998, p. 889), que engloba participar das eleições (pelo voto e/ou como candidato); ser militante em partidos políticos; estar inscrito em associações não explicitamente políticas como sindicatos, igrejas e associações recreativas ou culturais; e ainda, realizar “formas novas e menos pacíficas de participação, nomeadamente as manifestações de protesto, marchas, ocupação de edifícios etc.”. Nesses termos, participação política envolve diversas práticas, mas apresenta sempre características institucional e coletiva.

Considerando a questão da institucionalidade, é importante destacar ainda o papel do Estado em relação à juventude no Brasil. E de acordo com o Estatuto da Juventude (2013),

[...] é função do Estado o estabelecimento de diretrizes para proteger e viabilizar que essa parcela da população tenha acesso à Cidadania, à Participação Social e Política e à Representação Juvenil; à Educação; à Profissionalização, ao Trabalho e à Renda; à Diversidade e à Igualdade; à Saúde; à Cultura; à Comunicação e à Liberdade de Expressão; ao Desporto e ao Lazer; ao Território e à Mobilidade; à Sustentabilidade e ao Meio Ambiente; e, por fim, Direito à Segurança Pública e ao Acesso à Justiça (BRASIL, 2013, *on-line*).

Esse estatuto foi criado em 2013 com o objetivo de promover políticas públicas de educação, igualdade, acesso à cultura, comunicação e cidadania. Dessa forma, sua premissa geral está alinhada à literacia midiática, que visa ampliar o acesso a conhecimentos diversos, desenvolver análise crítica e fortalecer a participação cidadã.

Como já destacado na pesquisa Juventudes e Conexões (FUNDAÇÃO TELEFÔNICA, 2019, p. 223) os jovens “atuam na sociedade em estreita relação com seus cotidianos escolares, suas vivências nos espaços públicos, suas identidades e pertencimentos e a dimensão estética dos corpos”. Dessa forma, educação e cultura são as principais fontes de participação social e ativismo juvenil. Nesse ponto, a concepção de ativistas é a apresentada por Mansbridge (1990), como sujeitos que participam da vida pública além dos eventos eleitorais, apoiando-os e se envolvendo ativamente em causas e movimentos sociais com os quais se identificam, seja de modo institucionalizado ou não.

Também é possível pensar em “participação cultural”, na qual são criados produtos culturais com a intenção de provocar sentidos na sociedade e agir coletivamente na disputa e mudança de valores e significados; ou ainda apresentar a noção de “cidadania cultural”, relacionada à participação ativa nas dimensões cultural e pública da comunidade, tratando sobre diversidade, identidade, identificação, pertencimento, integração, tolerância, respeito, entre outros (SZURMUNK; IRWIN, 2009, p. 203-207).

No Brasil, a questão da “participação social juvenil” (principalmente a partir dos anos 1990) é bastante associada a programas de políticas públicas direcionadas aos jovens. Nessas políticas é incentivada constantemente a participação em conferências, conselhos da juventude e outros eventos relacionados (SILVA; BOTELHO, 2016), com isso, os jovens poderiam atuar junto à esfera pública para a formulação e gestão de políticas públicas, de maneira participativa.

Voltando ao Estatuto da Juventude (BRASIL, 2013), em 2013 a “participação nos rumos da sociedade” foi estabelecida como direito fundamental da juventude, além do direito à saúde, educação, cultura, trabalho, comunicação, lazer etc.

De acordo com o Artigo 4º do Estatuto, participação juvenil é compreendida como:

I - a inclusão do jovem nos espaços públicos e comunitários a partir da sua concepção como pessoa ativa, livre, responsável e digna de ocupar uma posição central nos processos políticos e sociais;

- II - o envolvimento ativo dos jovens em ações de políticas públicas que tenham por objetivo o próprio benefício, o de suas comunidades, cidades e regiões e o do País;
- III - a participação individual e coletiva do jovem em ações que contemplem a defesa dos direitos da juventude ou de temas afetos aos jovens; e
- IV - a efetiva inclusão dos jovens nos espaços públicos de decisão com direito a voz e voto. (BRASIL, 2013, *online*).

Tais ações podem ser incentivadas no ambiente escolar, familiar e online, e potencializadas através da implementação de uma educação que contemple a literacia midiática. Em relação à participação ativa, Reguillo (2015) e Castells (2013) sustentam que é valorizada pelos jovens a presença e interação física em espaços públicos que possam ser transformadas em imagens ou vídeos para postar em redes sociais, assim, ocorrem ocupações off-line e on-line, num processo de retroalimentação de presenças. O que falta é ocupar esses espaços de modo bem informado, mais crítico e de maneira mais articulada com fins de participação cidadã.

Retomando a questão imagética, evidencia-se a relevância das imagens e do audiovisual para as juventudes, com ênfase nos memes, que ganham cada vez mais força em pautas políticas e sociais. Como descrito pela Fundação Telefônica (2019, p. 227) sobre os memes,

Essas imagens digitais acompanhadas de textos curtos, ancoradas na ironia e caracterizadas por mensagens diretas e enxutas, chegam pelas diferentes redes sociais, chamam a atenção de jovens e embalam as suas discussões e posicionamentos nas batalhas culturais da esfera política. Não apenas recebem e partilham estes memes, [...] também os produzem e constroem narrativas visuais.

E sobre as plataformas digitais nas quais essas narrativas são criadas e difundidas, o WhatsApp é considerado como importante meio de comunicação e participação, deixando para trás o Facebook (considerado já saturado pelo excesso de notícias ruins e convites para eventos e curtir páginas), e dando lugar ao Instagram, Twitter e até mesmo TikTok como ferramentas de comunicação e engajamento em causas sociais.

Também é interessante salientar a percepção dos jovens sobre o aumento da agressividade na Internet em relação a opiniões contrárias, o que desencoraja a expressão de suas ideias, porém, esse ambiente ainda é visto como essencial para a busca de informação e também para desenvolvimento do pensamento crítico, além disso, mais de 30% indicaram as redes sociais como referência para participar na

sociedade. Em relação a expressar suas opiniões, preferem compartilhá-las com amigos ou em grupos com pensamentos semelhantes preferindo, para isso, grupos ou ambientes online nos quais estão com seus pares, os que pensam de forma semelhante.

Outro ponto de destaque é que o contato interpessoal aparece como essencial para desenvolver uma cultura participativa, pois 31% dos jovens apontaram como referências de participação na sociedade família, professores, amigos e colegas. Sobre isso, vale destacar o papel das redes sociais online na mediação dessas relações, não sendo possível separar práticas off-line e online, pois estão conjugadas. Como apontado na pesquisa, Jovens e Conexões, “quando chega o convite de um/a colega para o engajamento em alguma ação ou causa, chega também a sugestão de um grupo de WhatsApp, um perfil no Instagram, um canal no YouTube ou páginas do Facebook voltadas ao tema” (FUNDAÇÃO TELEFÔNICA, 2019, p. 227).

Os jovens entrevistados consideram que as discussões em ambientes digitais não substituem debates e ações off-line, e não são mais relevantes do que as conversas com pessoas que valorizam no presencial (família, professores e amigos). Dessa forma, a principal motivação para seu engajamento é o contato com outros sujeitos (principalmente outros jovens) interessados pelas mesmas causas. Para eles, a participação também exige habilidades de colaboração, trabalho em grupo, empatia, comunicação e escuta, e não necessariamente uso e habilidades com tecnologias digitais. Assim, as relações interpessoais são muito valorizadas, e o que os motiva a participar é o estar junto, indignar-se e estar engajados com e pelos outros. E é na ação coletiva que consideram a possibilidade de causar transformações na sociedade.

Por fim, a compreensão da participação dos jovens deve contemplar diversas esferas de suas vidas na sociedade, desde seu dia a dia até ambiente o escolar, as identidades, as decisões estéticas e o trabalho, e alguns valores são identificados como norteadores. De acordo com a pesquisa Agenda Juventude Brasil (NOVAES, 2016), tais valores revelam princípios democráticos, são eles: respeito à diferença; igualdade de oportunidades; solidariedade; e justiça social. Dessa forma, nota-se que os jovens têm, sim, interesse pela construção de uma sociedade mais justa.

## 5 Literacia Midiática e Cidadania

Este capítulo traz o conceito de *media literacy* por meio do levantamento de diversos documentos sobre o tema e busca demonstrar sua importância em uma sociedade midiaticizada, que demanda cada vez mais habilidades de leitura, compreensão e diálogo. Tais habilidades são imprescindíveis para a participação dos cidadãos.

De acordo com Recomendação da Comissão Europeia de 20 de agosto de 2009, literacia midiática, é compreendida como “capacidade de aceder aos *media*, de compreender e avaliar de modo crítico os diferentes aspectos dos *media* e dos seus conteúdos e de criar comunicações em diversos contextos” (COMISSÃO EUROPEIA, 2009). Assim, no contexto midiaticizado atual, a literacia midiática é considerada essencial para o fomento de uma cidadania mais qualificada e desenvolvimento de uma sociedade mais inclusiva.

O modo como os *media* permeiam o cotidiano dos sujeitos faz surgir novos modos de ensino, aprendizagem, trabalho, entretenimento, lazer e também novas maneiras de comunicar, relacionar, informar, ser informado e de conhecer o mundo. Nesse sentido, Pereira *et al* apontam que (2015, p. 2) “tais mudanças, bem como as que ocorrem no ambiente midiático, tornam fundamentais o aprender a ler e a analisar criticamente esses meios, os seus usos e apropriações e o saber criar, produzir e partilhar conteúdos”.

Dito isso, é importante destacar que as mídias e tecnologias não possuem em si virtudes intrínsecas de promoção da cidadania e democracia, pois isso está atrelado às formas de apropriação pelos indivíduos e sociedade. Assim, as tecnologias de comunicação e informação não serão de grande valia caso não haja aprendizado de seus usos pelos cidadãos.

Na sociedade contemporânea, a evolução das tecnologias de informação e comunicação vem contribuindo para mudar os modos de vida, as culturas e as formas de intervenção social. Uma vez havendo a decisão de colocar essas tecnologias a serviço da população e, por meio delas, dar acesso às informações, às culturas, à educação etc., elas desempenham papel primordial no desenvolvimento social e da cidadania (PERUZZO, 2007, p. 51).

Além disso, um grau mais elevado de literacia midiática contribuiria para uma sociedade da informação mais inclusiva e mais capacitada para análises críticas dos conteúdos produzidos, apropriação dos media para produção criativa e comunicação voltada para o exercício da cidadania.

Assim, por meio da literacia midiática também seria possível estender os mecanismos democráticos da sociedade e dos meios, o que é ressaltado por Vicente (2009, p. 9) quando afirma que:

Estender os mecanismos democráticos da sociedade e dos meios, além de incentivar a participação popular surge como um dos pontos nevrálgicos sobre os quais se desdobram toda uma série de ações próprias para aumentar a cidadania e obter a pluralidade de interpretações.

Sobre as ações em literacia midiática, diversas instituições internacionais têm lutado para que seja “direito humano fundamental” (BUCKINGHAM, 2005, p. 5); entendendo-se que “a Educação para os *Media* é parte do direito básico de todos os cidadãos, em todos os países do mundo, à liberdade de expressão e ao direito à informação e é instrumental na criação e sustentação da democracia (YOUTH MEDIA EDUCATION – RECOMENDAÇÃO DE SEVILHA, 2002). Desenvolver competências de literacia midiática, dessa forma, surge como algo essencial para o cidadão do século XXI, competência essa entendida como

[...] uma atitude crítica e exigente para com os meios de comunicação, a fim de formar cidadãos bem equilibrados, capazes de tomar as suas próprias decisões com base nas informações disponíveis. Permite-lhes ter acesso à informação necessária, analisa-la e ser capaz de identificar os interesses econômicos, políticos, sociais e/ou culturais que estão por detrás dessa informação. A Educação para os *Media* ensina as pessoas a interpretar e a produzir mensagens, a selecionar os meios mais adequados para comunicar e, eventualmente, ter uma palavra a dizer/maior influência na oferta e nos produtos midiáticos. (CONSELHO DA EUROPA, 2000, *online*).

Para Elizabeth Brandão (1998), a comunicação pública contempla a comunicação como garantia da cidadania (o que representa a dimensão institucional da comunicação pública) e a comunicação como expressão da opinião pública (a expressão política da comunicação pública).

Tendo isso em vista, podemos notar que em nosso país os meios de comunicação não têm sido o terreno mais fértil para essa vertente da comunicação, e

que não cumprem efetivamente com seus deveres previstos na constituição no tocante às funções de garantia de direitos e promoção da cultura e cidadania.

É possível acreditar que vai acontecer alguma mudança? Sim, desde que a sociedade civil tome conhecimento a respeito de como está organizada a mídia eletrônica no Brasil e acreditar que ela precisa ser democratizada. E, junto com isso, a abertura de novas frentes alternativas, onde a população possa se manifestar, levantando os reais problemas que aflige. Afinal, informação é poder e soberania. A obrigação da mídia é defender os interesses do país (GUARESCHI; BIZ, 2005, p. 205).

. Em relação às tecnologias, Livingstone *et al* (2008, p. 104), apontam que “as tecnologias nunca ficam quietas e, portanto, nem as literacias associadas ao seu uso”. Assim, o desenvolvimento de uma sociedade baseada na informação e no conhecimento tem como consequência o aparecimento constante de novos desafios para os cidadãos que as compõem.

Dessa forma, há a necessidade de se possuir novas capacidades e/ou desenvolver novas proteções em relação à abundância de informação, de formas de comunicação e de mensagens midiáticas tal como defendido por alguns autores (PÉREZ TORNERO, 2007; PINTO *et al*, 2011; POTTER, 2010). Diante dessa constatação aparecem as preocupações relativas às novas literacias, entre elas, a literacia midiática.

No documento “Declaração de Braga”, resultante do primeiro congresso “Literacia, Media e Cidadania” sugere-se que:

[...] os códigos e linguagens característicos do mundo emergente apelam a um conceito de literacia que tenha por base não apenas a leitura, a escrita e o cálculo, mas também as imagens, os sons, a informação e as redes e, mais amplamente, as formas de comunicação digital e interativa” (CONSELHO NACIONAL DA UNESCO *et al*. 2011, p. 851).

Nesse sentido, Pérez Tornero (2007, p. 75) afirma que a competência comunicativa está cada vez menos dependente da linguagem verbal, ligada à escrita e centrada na sintaxe da oração. A responsabilidade reside na proliferação de outros tipos de linguagens e formas de comunicação e significação que importa dominar. Assim “impõe-se um avanço produtivo e sistemático da noção de competência linguística para a noção de competência semiológica em sentido alargado. Desde modo, compreenderemos melhor a produção de sentido midiática”. (PÉREZ TORNERO, 2007, p. 69).

A equipe coordenada por Pérez Tornero (2000, p. 12) atribuiu ao Office of Communication (OFCOM) a mais básica definição de literacia midiática: “habilidade para aceder, compreender e criar comunicações em contextos variados”. De acordo com Potter (2010), um dos propósitos da literacia midiática é a melhoria das vidas dos cidadãos e da ampliação de seu controle sobre as mensagens midiáticas que produzem; recebem; que permeiam os currículos escolares; e também em relação às que promovem o ativismo social.

Pereira *et al* (2015, p. 9) advertem que literacia midiática é um conceito complexo, de difícil limitação. “Isto acontece porque a literacia midiática é (e precisa ser abordada como) um fenômeno dinâmico, como um processo de interação comunicativo entre diferentes agentes num contexto em rápido desenvolvimento conduzido pela experiência do utilizador e ambição tecnológica”. Dito de outro modo, literacia midiática é o resultado do processo dinâmico entre a base (disponibilidade e contexto) e o topo (habilidades comunicativas). O caminho da base para o pico seria a competência midiática individual (uso dos media e compreensão crítica).

Em relação aos estudos sobre literacia midiática no Brasil, a forma com que professores e alunos utilizavam das mídias e também a maneira como professores se utilizavam dos meios de comunicação no ambiente escolar foram objeto de uma ampla pesquisa coordenada pelo pesquisador Citelli (1992; 1994; 1996; 1996; 1998; 1999). Nos primeiros estudos, o foco eram os usos feitos pelos estudantes e, posteriormente, após 1996, os professores. Com a finalidade de analisar como ocorria a circulação de textos “não-escolares” em sala de aula, Citelli constatou que, embora professores e alunos discutissem sobre temas passados na televisão nos intervalos das aulas, essas temáticas não eram tratadas de forma analítica em sala, tendendo a utilizar apenas os livros didáticos. No mesmo período em que o autor observou esses fenômenos, haviam sido lançadas políticas públicas voltadas à inclusão das mídias no ensino formal, como a TV Escola e PROINFO.

Interessados sobre a complexa relação entre mídia e educação, pesquisadores brasileiros passaram a produzir referências para o estudo dos meios de comunicação na escola. Alguns deles são Faria (1986; 1996; 2002); Belloni (2001); Soares (2001); Siqueira (2008); Fantin (2012), entre outros. O desenvolvimento desses parâmetros e referenciais curriculares para a educação básica passou a incluir uso dos meios de comunicação na escola (BRASIL, 1998).

Nesse mesmo período, um levantamento das principais publicações científicas sobre comunicação e educação apontou que o assunto já era abordado quanto aos temas mais “tradicionais”. Um desses levantamentos foi realizado por Vermelho e Abreu (2005), e identificou 1.599 artigos sobre educação e comunicação em periódicos brasileiros, entre 1982 e 2002.

Como já constatado nas obras de Braga (2006) e Bauer (2011), não se pode negar a centralidade dos meios de comunicação na vida pública. Nesse sentido, aponta Siqueira (2008, p. 1045), “além de serem grandes indústrias que geram lucro e empregos diretos e indiretos, os meios de comunicação formam o mais expressivo sistema de informação, representação, identidade e expressão, principalmente se considerarmos os avanços recentes da internet”.

Corroborando com essa mesma ideia, conforme Buckingham (2000, p. 5), “tornar-se um participante ativo na vida pública necessariamente envolve o uso das mídias modernas”. Dessa forma, o campo da cultura e da vida cotidiana é cada vez mais construído pelas tecnologias de mídia, justificando a importância dos estudos sobre os meios de comunicação nas escolas, que são espaços privilegiados de desenvolvimento para uma vida adulta com autonomia e consciência.

Vale ressaltar aqui que a presente tese demonstra continuidade da pesquisa de mestrado, antes focada na questão das rádios educativas em momento de convergência midiática e seu papel para o fomento de educação, cultura e cidadania; e agora se amplifica para a questão da literacia midiática enquanto promotora de uma educação capaz de formar cidadãos conscientes, críticos sobre os conteúdos midiáticos que consomem e que os rodeiam e também capazes de se utilizar das mídias para ação criativa, defesa e garantia de direitos, e por meio dessa participação cidadã, transformar suas realidades a partir da comunicação.

Assim como nos próprios estudos de comunicação, os estudos em mídia e educação midiática revelam duas abordagens principais e antitéticas: a primeira considera o público como vulnerável e passivo, já a segunda, aponta um público mais crítico e ativo. A primeira seria a abordagem da “inoculação” e a segunda a da “preparação”. Como coloca a autora:

[...] o reflexo dessas duas leituras, na educação, resultou em duas abordagens pedagógicas: uma genericamente chamada de “inoculativa” – em que um professor consciente imuniza seus alunos dos perigos da cultura midiática – e outra centrada no conceito de media literacy – em que o professor trabalha com os códigos da cultura de

massa para ensinar a ler e escrever, usando tais linguagens, numa perspectiva analítica, crítica e criativa. (SIQUEIRA, 2008, p. 1047)

Dessa forma, na atualidade, como aponta Siqueira (2008, p. 1048) “os educadores não se preocupam mais em inocular seus alunos, mas sim em prepará-los para usar, de modo consciente e proveitoso, os benefícios que as novas plataformas podem oferecer”. Porém, num plano ideal, para que se desenvolva essa preparação em conscientizar os alunos dos benefícios dos media, no campo da educação, é preciso que haja infraestrutura e acesso às tecnologias, e no campo da comunicação, a existência de uma política democrática que fomente a produção diversificada, responsável e comunitária, calcada na perspectiva do serviço público de radiodifusão.

Em relação à inoculação, Oliveira Soares (1988) já alertava que seria impossível “neutralizar” os efeitos da recepção das mensagens, assim, o pensamento e atitude críticos em relação às mensagens recebidas viria como uma postura intelectual e emocional diante do conteúdo, pois a comunicação social trabalha com bens simbólicos que envolvem inteligência, imaginário e o universo afetivo das pessoas. Dessa forma, seria necessário “produzir cultura”, produzir outros bens simbólicos que contribuam ao pensamento crítico e engajamento, ao invés de “neutralizar” os efeitos dos meios de comunicação e seus produtos.

Além disso, a educação para os media demanda habilidades que geralmente não são ensinadas no currículo tradicional, relacionado à seleção de material, organização de evidências, interpretação de dados até chegar a conclusões. Unindo comunicação e educação, a literacia midiática trabalhada com uma abordagem de preparação pode trazer uma contribuição decisiva para o desenvolvimento de cidadãos informados e capazes de debater o papel e funcionamento dos media e também seu papel como cidadão empoderado em utilizar os media em favor de seus direitos, que a longo prazo pode melhorar a democracia brasileira.

Acerca da educação como espaço propício ao fomento do senso crítico, Soares aponta:

A educação para a comunicação deve oferecer condições para que a comunidade descubra a natureza dos processos de comunicação em que está inserida, ajudando seus membros a desvendar os mecanismos pelos quais a sociedade, ao utilizar os recursos da Comunicação Social, exerce sobre o povo o poder de manipulação.

Deve, ainda, favorecer o exercício de práticas comunicacionais democráticas e libertadoras (SOARES, 1988, p. 17).

E para trabalhar as práticas comunicacionais em sala de aula havia também duas vertentes principais: a que priorizava a análise dos meios de comunicação, a publicidade, questões ideológicas e culturais; e a mais preocupada em compreender o senso crítico e o sistema de comunicação como um dos sistemas que mantém a coesão social perante as desigualdades estruturais, permitindo adesão a essa estrutura de mensagens. (GOTTILIEB, 2010).

De acordo com Oliveira Soares (1988), a aderência a essa estrutura seria perceber como natural a verticalidade da comunicação, ou seja, aceitar que a alguns cabia o papel de deter as informações e transmiti-las, e a outros o papel de receber essas informações.

Na percepção de Oliveira Soares (1988), o conteúdo mais adequado ao projeto de educação crítica seria o próprio sistema de comunicação, com características verticais e antidialógicas, próprias do sistema capitalista e de políticas que absolutizam e homogeneízam realidades e impedem a construção crítica dos sujeitos em relação às suas realidades.

Em relação a isso, pode-se dizer que, com o advento da Internet, essas estruturas se tornaram aparentemente mais horizontalizadas e dialógicas, contudo, o controle de dados, algoritmos e principalmente do capital ainda está nas mãos de poucos, e nem todos os sujeitos possuem o acesso a essas tecnologias ou compreensão de como elas funcionam e afetam nosso dia a dia.

Para o autor Manoel Moran (1991, p. 17-18):

O grau de conhecimento pessoal que o indivíduo tem em relação a determinado assunto influi na aceitação total ou parcial de uma informação. O grau de interferência de outras fontes, além da TV na formação da representação da realidade de uma pessoa, lhe dá maiores oportunidades de duvidar, criticar e rejeitar o que ela vê no televisor. Igreja, movimento sindical, partidos políticos, jornais e rádio, além de outras pessoas estão em constante interação com os indivíduos e lhes passam informações que contraria as da TV. [...]. As fontes interpessoais e as instituições sociais mais próximas dos indivíduos são mais influentes.

Como se pode notar, mesmo sem a presença da Internet de modo tão incisivo na vida das pessoas, as relações interpessoais já eram apontadas como muito

influentes, além disso, a variedade de fontes de informação também é evidenciada positivamente para ampliação da criticidade em relação aos conteúdos recebidos.

Moran (1991) aponta a importância de utilizar o “vídeo-câmera” como elemento de leitura e reconhecimento, pois, para ele, ao ver-se na TV as pessoas se sentem atores e não apenas receptores. Atualmente poderíamos dizer ver-se na tela do celular, do *notebook* ou da *Smart TV* como equivalentes da TV analógica citada por Moran. De acordo com as ideias do autor, ver-se nas telas é algo desmistificador dos meios de comunicação, e que seria fundamental combinar a análise dos meios e dos conteúdos com a produção, criação e manuseio desses meios nos mais variados contextos.

De acordo com Moran (1991, p. 89), educar para os meios implica em:

[...] ajudar a compreender as novas codificações, as sutilezas da imagem, da música, da articulação entre o verbal, o visual e o escrito. Educar também para entender o dinamismo da tecnologia, das redes empresariais que estão por trás [...], as articulações comerciais, empresariais, financeiras e políticas do complexo de comunicação.

Continuando as ideias do autor, educar para os meios também envolve orientar para a compreensão dos conteúdos, perceber o explícito e o implícito, a ficção e o vínculo com o cotidiano; o lógico e o afetivo; o contexto e a estrutura. Educar para análises mais coerentes e complexas sobre os conteúdos e a própria sociedade e contribuir para “relações mais ricas de sentido entre as pessoas, os grupos e a sociedade como um todo”. (1991, p. 89).

Além disso, trata-se de:

[...] uma caminhada que precisa ser adaptada a cada etapa do crescimento fisiológico, cultural e a cada grupo social... É parte significativa de um processo educativo maior, o de ser cidadãos esclarecidos, de olhos abertos para uma sociedade melhor, procurando se relacionar e interagir de forma mais consciente e com expressões mais co-participativas. (1991, p. 89).

Nesse sentido, é “fundamental que a educação para a comunicação se articule com as instâncias políticas que estão realmente a serviço da transformação democrática”. (1991, p. 89).

Nota-se, na atualidade brasileira, forças políticas pouco preocupadas com a qualidade da comunicação cidadã, cujo poder foi forjado justamente via uso de internet e redes sociais, *fake news* e discursos populista. Dessa forma, não se espera esforços do governo em contribuir para uma educação para os meios ou literacia

mediática, assim, fica a cargo de pesquisadores e outras organizações levar adiante tais práticas.

Antes da Internet, Michel Tardy (1976) já apontava a presença do cinema, televisão e rádio como desafios à educação, pois, para ele, o professor perdia o status de ser a única fonte de conhecimento. Atualmente, existem outras inovações tecnológicas e outros desafios, como a Internet e as redes sociais com o excesso de informação, desinformação e outras problemáticas inerentes ao uso dessas tecnologias.

Após pouco mais de 50 anos, os desafios permanecem, como assinala Gottlieb (2010, p. 106): “quem caminhou foram os comunicadores em direção à educação. O inverso ainda deixa muitíssimo a desejar”. Ou seja, a comunicação buscou muito mais o encontro com a educação do que a educação buscou a compreensão e a incorporação da comunicação e das mídias. E mais ainda, o que avançou foi a tecnologia, mas os seres humanos não foram preparados para acompanhar algo cuja evolução ocorre em velocidade exponencial. Por isso torna-se cada vez mais urgente e relevante a preocupação de um ensino que contemple as habilidades em literacia midiática.

De acordo com Gottlieb, a educomunicação trata-se de uma:

[...] formação teórica e prática para que as novas gerações tenham condições não apenas de ler criticamente o mundo dos meios de comunicação, mas também de promover suas próprias formas de expressão, a partir da tradição latino-americana, construindo espaços de cidadania pelo uso democrático e participativo dos recursos da comunicação e da informação. (GOTTILIEB, 2010, p. 107).

Nesta tese consideraremos o termo literacia midiática ou seu equivalente em língua inglesa *media literacy*, por compreendê-lo como um conceito cunhado anteriormente, mas contendo muitas aproximações.

Gottlieb salienta que a simples movimentação da escola em estrutura e participação em projetos de parâmetros educacionais já configura imenso avanço, pois é o máximo que se pode alcançar diante da carência de formação dos educadores e das expectativas criadas em relação à disciplina e aprendizagem dessa temática.

Como relata a autora, a partir de 2020, o termo educomunicação começou a aparecer em políticas públicas e ser aplicado em alguns programas de educação

formal e educação ambiental para alunos de nível fundamental e médio. Um projeto de destaque foi o Educom.rádio – Educomunicação pelas Ondas do rádio – que consistia na formação de professores, alunos e outros membros da comunidade ligados ao meio educacional. O projeto atendeu 455 escolas públicas de São Paulo e envolveu mais de 11mil pessoas entre os anos de 2001 e 2004.

Com base no exemplo anterior e no que aponta Gotillieb, levar a comunicação para a sala de aula representa adotar as seguintes opções:

**Quadro 12: Opções adotadas ao levar a comunicação para a sala de aula**

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Uma opção filosófica e ética:</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
| O reconhecimento e a aceitação do princípio – já adotado pela Unesco e diversas outras instituições de referência – de que a expressão comunicativa, sob suas mais variadas formas, incluindo a midiática, é um direito universal que deve ser exercitado especialmente nos espaços destinados à formação das futuras gerações.                                                                                                                                           |
| <b>Uma opção política:</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
| A adoção de práticas em literacia midiática no ensino depende sobremaneira da vontade de governos e gestores da educação em favorecer tal procedimento, seja pela implementação de políticas adequadas de formação dos docentes, ou por meio de suporte técnico, infraestrutura e programas experimentais, com a introdução definitiva do tema da comunicação na pauta dos projetos que chegam às escolas.                                                                |
| <b>Uma opção estratégica:</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
| As experiências demonstram que projetos voltados a descobrir e gerar significados por meio da produção midiática colaborativa na escola favorecem a promoção da autoestima dos alunos; facilitam o processo de aprendizagem dos conteúdos propostos no currículo escolar; além de garantir o aprendizado específico de novas formas de uso das linguagens e das tecnologias, preparando, dessa forma, os alunos para a vida na sociedade da informação e do conhecimento. |

Fonte: Adaptado pela autora de Gotillieb (2010, p. 109).

O conjunto de ações relativas à implementação da literacia midiática nas escolas não deve ser realizado de maneira isolada, mas configurar um sistema de práticas que envolvam diretores, professores e todos os atores envolvidos com o ambiente escolar. Trata-se de criar um “ecossistema comunicativo” na escola (GOTILLIEB, 2010), no qual as teias de relações (presenciais ou virtuais) sejam inclusivas, democráticas e criativas, buscando linguagem, tecnologias, formatos e procedimentos que tornem esses projetos possíveis. De acordo com a autora,

desenvolver esse “ecossistema” também exige: clareza conceitual; planejamento; acompanhamento; e avaliação.

**Quadro 13: Áreas do agir educomunicativo ou da educação midiática**

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Área da educação para a comunicação:</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
| Tem como finalidade a compreensão do fenômeno da comunicação a nível interpessoal, coletivo, organizacional e massivo. Estuda o lugar dos meios de comunicação na sociedade e seus efeitos. São exemplo programas que contemplem a recepção crítica e ativa, com base nos estudos em ciências humanas.                                                                                                                                                                |
| <b>Área da expressão comunicativa através das artes:</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
| Destaca o potencial criativo e emancipador de todas as formas de arte como forma de comunicação e pretende-se acessível a todos. Tem como base o estudo da história e estética das artes e evidencia a diversidade de formas de expressão.                                                                                                                                                                                                                            |
| <b>Área da mediação tecnológica na educação:</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
| Voltada aos procedimentos e reflexões sobre as TIC e seus múltiplos usos na educação, com o objetivo de garantir acesso a essas tecnologias e também formas democráticas de gestão. Além disso, visa não só o domínio dos aparatos tecnológicos, mas que sejam capazes de criar outros projetos e intervir na sociedade.                                                                                                                                              |
| <b>Área da pedagogia da comunicação:</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
| Tem o objeto de pensar o ensino como um todo, com atenção ao cotidiano e à didática para desenvolver uma cultura de participação, principalmente por meio de projetos e metodologias ativas.                                                                                                                                                                                                                                                                          |
| <b>Área da gestão comunicativa:</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
| Voltada ao planejamento, criação, execução, e avaliação das ações e do ecossistema comunicacional. Observa as condições de aplicabilidade dos projetos relativos à educação midiática no ambiente escolar. É uma área central que exige o auxílio de um especialista que possa coordenar as ações, incentivando os educadores, complementando sua formação e apontando as tecnologias necessárias, destacando a importância e necessidade da interação e colaboração. |
| <b>Área da reflexão epistemológica</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
| Trata-se da sistematização de experiências e do estudo da inter-relação entre educação e comunicação, evidenciando a necessidade da coerência entre teoria e prática.                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |

Fonte: Elaborado pela autora com base em Gottlieb (2010, p. 111-112).

O conceito de *media literacy* (ou sua tradução, literacia midiática), utilizado pela UNESCO, leva em conta a questão dos dados, a importância de sua proteção, a problemática do excesso de informação, o funcionamento dos algoritmos e redes sociais, e a necessidade e relevância de educar o cidadão sobre a complexidade desses temas.

No ano de 2014, em Paris, foi realizado o primeiro Fórum Europeu de Media and Information Literacy<sup>52</sup>, evento financiado pela Comissão Europeia. O referido

evento inspirou o surgimento de diversas políticas públicas de literacia midiática nos países membros da União Europeia.

De acordo com Pérez Tornero e Tapio Varis (2012), a “alfabetização midiática”, sinônimo de literacia midiática, passou a figurar como uma das principais metas das políticas públicas em educação e comunicação dos países europeus e sociedades democráticas.

Em relação à literacia midiática inserida na educação formal, McDougall (2014) destaca a necessidade de novas formas pedagógicas que englobem mais reflexão e as complexas formas de ler e produzir conteúdos.

Como aponta Frank Gallagher (2014), as novas tecnologias permitiram mais interatividade entre usuários e conteúdos, e esses usuários que anteriormente apenas consumiam textos passam a criá-los, modificá-los e compartilhá-los, ou seja, têm a possibilidade de se tornarem sujeitos ativos da produção e cultura midiática. Porém, ao passo que se produz conteúdo informacional que pode chegar a diversas partes do mundo, também há grande responsabilidade com o efeito do que é colocado na rede. Por isso a importância e urgência da literacia midiática, e uma nova consciência no relacionamento com as mídias e processo dialógico.

Como consta no documento “Educação para os Media em Portugal” (PINTO *et al.*, 2011, p. 158), literacia midiática é:

O conjunto de processos, conteúdos e iniciativas tendentes a promover o uso esclarecido, a compreensão crítica e a atitude activa e criativa face à informação e aos media. Um trabalho a este nível envolve também o desenvolvimento de capacidades de produção, criação e expressão e a promoção de competências relacionadas com a pesquisa, seleção, análise, organização, contextualização e utilização da informação relevante para as situações do quotidiano e da participação da vida social.

Dessa forma, não se trata apenas de saber acessar informações e utilizar os meios de comunicação, mas também promover uma comunicação e cidadania mais consciente, responsável e participativa.

Como descreve Parente (2019), desde os anos 50 a Unesco passa a se posicionar sobre a necessidade de educar pela/para/com a mídia. Nesse período, as discussões eram sobre filmes educativos, mas a partir dos anos 1980 surgem publicações discutindo sobre a compreensão crítica e ampla do processo comunicacional, e não com foco nas mídias (PINTO *et al.*, 2011).

Atualmente a UNESCO destaca a necessidade de pensar e desenvolver competências em literacia midiática em um novo contexto midiático, e lançou documentos como *Media and Information literacy: policy and strategy guidelines* (GRIZZEL; CALVO, 2013) e *Media and information literacy – reinforcing human rights, countering radicalization and extremism* (SINGH; KERR; HAMBURGUER, 2016), entre outros, que promoveram, além de reflexão e debate sobre o tema, o surgimento de políticas públicas em educação e comunicação.

Nota-se que o conceito foi e ainda é amplamente debatido, e apresenta amadurecimento ao longo do tempo, adaptando-se aos novos cenários tecnológicos e comunicacionais. Tanto a Unesco como a União Europeia buscam a promoção do tema e de ações para sua efetiva realização, estimulando os países membros na criação e execução de políticas públicas relacionadas à literacia midiática. Sobre isso, a Recomendação da Comissão Europeia, de 20 de agosto de 2009 aponta que:

[...] uma sociedade com um bom nível de literacia nas questões da mídia será simultaneamente um estímulo e uma pré-condição para o pluralismo e a independência dos meios de comunicação social. A expressão de opiniões e ideias diversas, em diferentes línguas, representando diferentes grupos, numa sociedade e entre sociedades diferentes contribui para o reforço de valores como a diversidade, a tolerância, a transparência, a equidade e o diálogo. (COMISSÃO EUROPEIA, 2009, *online*).

Como alerta Parente (2019), existem diversos questionamentos a serem feitos: Como se acessou determinada mídia e informações? Por quê? Para quê? De onde? Com que consequências? Nesse sentido, os conceitos e definições relacionados à literacia midiática não são equivalentes, ainda que usados como sinônimos em algumas ocasiões.

Eles enunciam problemas mais específicos de determinados contextos culturais e sociais de onde são adotados. A tradição latino-americana, por exemplo, tem especificidades que a europeia não tem, porque ambas resultam de um quadro histórico, cultural, teórico que lhes são próprios. Isso não quer dizer que não dialoguem. (PARENTE, 2019, p. 110).

Na mesma linha da autora, escolhemos a utilização do termo literacia midiática (*media literacy*), pois compreendemos que ele abrange os demais conceitos relacionados. Como exemplifica Parente (2019), para haver “literacia digital” (*digital literacy*) e “literacia informacional” (*news literacy*) é preciso uma mídia suporte (aqui

consideramos todos os tipos de mídia). É importante destacar também que não se reduz a importância dos meios analógicos e das relações interpessoais.

Outro ponto relevante é o entendimento da literacia midiática apontado por Livingstone (2016), entendida no contexto dos direitos humanos. O autor também aborda a participação dos jovens não apenas na recepção dos conteúdos, mas na sua produção, tendo como apoio a Convenção dos Direitos das Crianças, sendo necessário empoderar o cidadão para o uso mais ativo e crítico das mídias.

Para Len Masterman (1993) a literacia midiática é imprescindível por conta dos pontos apresentados no quadro abaixo.

**Quadro 14: pontos que destacam a necessidade da literacia midiática**

|                                                                                       |
|---------------------------------------------------------------------------------------|
| 1. O alto índice de consumo dos meios e sua saturação na sociedade contemporânea      |
| 2. A importância ideológica dos meios e sua influência como empresas de consciência   |
| 3. Aumento da manipulação e fabricação da informação e propagação pelos meios         |
| 4. A penetração crescente dos meios nos processos democráticos                        |
| 5. A importância crescente da comunicação e da informação visual em todos os campos   |
| 6. A importância de se educar os alunos para que façam frente às exigências do futuro |
| 7. O incremento das pressões nacionais e internacionais para privatizar a informação  |

Fonte: Elaborado pela autora com base em Masterman (1993, p. 16).

Como se pode notar, as mídias permeiam diversos âmbitos da vida dos cidadãos e também de empresas e governos, sendo necessária uma educação que prepare os cidadãos para um uso mais consciente, responsável e ativo.

O termo educomunicação é o conceito mais comum difundido na América Latina, principalmente no Brasil. Sua origem advém das práticas sociais latino-americanas a partir dos anos 1950 (segunda metade do século XX), de acordo com Ismar de Oliveira Soares (1988).

Os textos sobre educomunicação circulavam com maior volume nos anos 1980, relacionados a práticas realizadas por ONGs, movimento sociais, instituições religiosas, e estudada em âmbito acadêmico, no qual referencia-se o Núcleo de Comunicação e Educação (NCE) da ECA-USP (Escola de Comunicação da Universidade de São Paulo), ativo há mais de duas décadas em pesquisas relacionados ao tema na América Latina.

Outra instituição importante é a Associação Brasileira de Pesquisadores e Profissionais em Educomunicação – ABPEducom, criada a partir do NCE, da qual fazem parte pesquisadores, profissionais e professores do Brasil interessados pelo tema da educomunicação. Com esse tipo de iniciativa, são promovidos congressos e eventos para debater questões inerentes; diálogos com outras correntes de estudo, como a Educação para a Mídia; bem como o estímulo à criação de cursos de graduação e reformulação de currículos para que contemplem o tema.

Como exemplo podemos citar o primeiro curso de graduação em educomunicação do Brasil, criado na Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), Paraíba, no Nordeste do Brasil; e também congressos como o II Congresso Internacional de Comunicação e Educação, promovido em 2018 pela Abpeducom (ECA-USP). O evento contou com participantes de 12 países e três continentes (América, África e Europa) dialogando sobre as relações entre educação e mídia, projetos, práticas e políticas públicas.

Segundo pesquisa realizada por Pereira (2013) no Doutorado em Ciências da Comunicação na Universidade do Minho, desde 1982, instituições importantes como Unesco, o Conselho da Europa e também a União Europeia têm desenvolvido e publicado documentos importantes sobre a temática da “educação para a mídia”. Alguns deles serão destacados no quadro a seguir.

**Quadro 15: Documentos importantes sobre educação para a mídia na Europa**

|                                                                       |
|-----------------------------------------------------------------------|
| Grunwald Declaration on Media Education – 1982;                       |
| Conselho da Europa (AP) Recommendation 1466 – Media Education – 2000; |
| Paris Agenda- Twelve recommendations for Media Education – 2007 e a   |
| Diretiva 2007/65/CE do Parlamento Europeu e do                        |
| Conselho que altera a Diretiva 89/552/CEE - 2007                      |

Fonte: Elaborado pela autora com base em Parente (2019, p. 116).

A autora ressalta ainda o fato do Conselho da União Europeia convidar os estados membros a criarem iniciativas abrangendo jovens e seus pais na realização de atividades envolvendo a utilização das TIC na publicação, o que pode ser consultado no artigo: “Abordagem da Literacia Mediática no Ambiente Digital”. De acordo com o mesmo documento, é necessário que a educação para as mídias faça parte dos currículos de todos os níveis da educação formal.

De acordo com o ponto 47 da Diretiva 2010/13/EU61 do Parlamento Europeu, datada de 10 de março de 2010:

[...] a educação para os media visa as competências, os conhecimentos e a compreensão que permitem aos consumidores utilizarem os meios de comunicação social de forma eficaz e segura. As pessoas educadas para os media são capazes de fazer escolhas informadas, compreender a natureza dos conteúdos e serviços e tirar partido de toda a gama de oportunidades oferecidas pelas novas tecnologias das comunicações. Estão mais aptas a protegerem-se e a protegerem as suas famílias contra material nocivo ou atentatório. (PARLAMENTO EUROPEU, 2010, *online*.)

Documentos mais recentes vêm sendo publicados para aperfeiçoamento e adaptação aos novos contextos e novas tecnologias. Em 14 de novembro de 2018, por exemplo, foi lançada a diretiva 2018/1808 do Parlamento Europeu e do Conselho da Europa. Tal documento modifica a Diretiva 2010/13/UE sobre questões legislativas de regulamentação de serviços de comunicação social audiovisual dos Estados Membros, com o objetivo de acompanhar as atualizações do mercado. Dessa forma, como coloca Parente (2019), seria necessário adaptar a visão acerca da educação midiática para além da mídia clássica, levando em conta plataformas como YouTube, WhatsApp e de redes sociais digitais (que são grandes empresas e também precisam assumir responsabilidades).

Como ressalta Parente (2019), tais documentos demonstram não apenas investimento econômico por parte da Comissão Europeia em literacia midiática, com a criação de grupos de especialistas que inserem o tema em discussões centrais em cada país membro e regiões, mas também investimento político e econômico, pois houve pressão da comissão para a inserção da literacia midiática nessas publicações. Bons exemplos disso são os textos da Unesco “Towards media and information literacy indicators, de 2008; Media and Information literacy: curriculum for teachers, de 2011 e Assessment framework: country readiness and competencies, de 2013; a Declaração de Braga62, de 2011, resultado do I Congresso de Literacia, Media e Cidadania, entre outros.

Outro ponto de destaque é que a União Europeia solicitou que o próximo PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes) incluísse uma avaliação sobre educação para a mídia, a fim de dar exemplos e demonstrar a importância do assunto.

Em termos de políticas públicas, Parente descreve que:

No caso de Portugal, apesar da literacia midiática ainda não ser uma política pública nacional, com orçamento próprio, pode-se dizer que houve avanços consideráveis em relação ao interesse e ao olhar que se coloca sobre este tema, especialmente após a Revolução dos Cravos, de 25 de Abril de 1974 e a instauração de um regime democrático, o que podemos considerar um marco nesse percurso. (PARENTE, 2019, p 118).

Ou seja, mesmo sem políticas públicas e verbas específicas, muito vem sendo realizado. Algumas ações que podem ser elencadas são o cinema na escola (anos 1970); imprensa e jornalismo escolar, realizada em diversas escolas do país; inserção de tecnologias nas escolas, atentando também para a atualização de currículos e formação de professores; projetos sobre atualidades e educação para a cidadania, nos quais havia presença do jornalismo; cursos tecnológicos sobre comunicação, mídia e educação para a mídia como tema transversal na grade curricular da educação (PARENTE, 2019).

Sobre grupos de estudos em literacia mediática, um bom exemplo é o GILM (Grupo Informal de Literacia para os Media), do qual fazem parte diversas instituições públicas. Dentre essas instituições podem ser citadas: a Universidade do Minho, representada pelo Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade – CECS; a Fundação para Ciência e Tecnologia (FCT); a Rádio e Televisão de Portugal (RTP); a Rede de Bibliotecas Escolares (RBE), a Entidade Reguladora para a Comunicação (ERC), a Direção-Geral de Educação (DGE) do Ministério da Educação e Ciência, entre outras organizações e pessoas físicas interessadas no tema.

Como iniciativas interessantes, há o Portal RTP Ensina (disponível em <http://ensina.rtp.pt/>), no qual estão disponíveis materiais sobre literacia midiática que podem ser utilizados em diferentes disciplinas. Na Rádio Pública é veiculado semanalmente o programa Ouvido Crítico (disponível em <http://www.radioline.co/podcast-ouvido-critico>), de produção do Observatório Media, Informação, Literacia – MILOBS, da Universidade do Minho; o projeto Sete Dias com os Media, iniciado no ano de 2013 com a participação de diversos parceiros integrantes do GILM, debatendo o tema da literacia midiática e promovendo palestras e eventos como o Congresso de Literacia, Media e Cidadania (que ocorre desde o ano de 2011).

Um estudo que merece destaque é o “Referencial de Educação para os Media para a educação pré-escolar, o ensino básico e o ensino secundário”, publicado em 2014 pela Universidade do Minho. O referencial foi solicitado pelo Ministério da Educação e da Ciência e contou com uma consulta pública para apresentar propostas para trabalhar a literacia midiática nas escolas, ou seja, como realizar esse trabalho pedagógico.

Em relação ao Brasil, é possível citar publicações como os Parâmetros Curriculares Nacionais, da Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação (1998), que já abordava a utilização de texto de jornais e revistas para a formação de leitores mais críticos. No capítulo “Que escrita cabe à escola ensinar” aponta-se que “a diversidade textual que existe fora da escola pode e deve estar a serviço da expansão do conhecimento letrado do aluno” (1998, p. 34).

A Portaria Interministerial nº17/2007, do Ministério da Educação, também merece destaque. Através dela foi criado o programa Mais Educação, que apresenta a ampliação da jornada escolar e a reorganização dos currículos das escolas públicas para adequação ao ensino em tempo integral, com a possibilidade de trabalhar as mídias na escola.

Outro documento relevante é o das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de Nove Anos (BRASIL, 2013), que contém, mesmo que de forma tímida, possibilidades de diálogo entre as mídias e novas tecnologias com a educação. Como descrito na publicação:

As tecnologias da informação e comunicação constituem uma parte de um contínuo desenvolvimento de tecnologias, a começar pelo giz e os livros, todos podendo apoiar e enriquecer as aprendizagens. Como qualquer ferramenta, devem ser usadas e adaptadas para servir a fins educacionais e como tecnologia assistiva; desenvolvidas de forma a possibilitar que a interatividade virtual se desenvolva de modo mais intenso, inclusive na produção de linguagens. Assim, a infraestrutura tecnológica, como apoio pedagógico às atividades escolares, deve também garantir acesso dos estudantes à biblioteca, ao rádio, à televisão, à internet aberta às possibilidades da convergência digital. (BRASIL, 2013, p. 25).

Já no artigo 6º são apresentados princípios éticos, estéticos e políticos, com atenção para autonomia, solidariedade, combate ao preconceito, direitos e deveres do cidadão e valorização das diversas formas de expressão. E o artigo 7º aponta a interferência dos meios de comunicação no consumo e visão compartimentada do mundo, destacando a escola como um ambiente importante na formação dos

cidadãos, e que deve valer-se das mídias no processo de ensino aprendizagem, auxiliando o desenvolvimento de alunos e cidadãos mais críticos, responsáveis e conscientes. O documento também indica o professor como mediador, com o papel de estimular o diálogo e a participação dos alunos como corresponsáveis no processo educacional.

É importante destacar que a educação no Brasil não é centralizada, ou seja, existem as Diretrizes Curriculares Nacionais, porém elas não são obrigatórias em todo território brasileiro. Cada Estado e município pode criar leis e normas para o desenvolvimento da educação de acordo com sua realidade sociocultural, utilizando as diretrizes nacionais como base.

Outro documento de bastante relevância é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2018, relativa ao ensino infantil e fundamental. A BNCC apresenta competências a serem desenvolvidas pelos alunos, e uma delas é a leitura crítica da informação, recebida pelos mais diversos tipos de mídias (livro, rádio, televisão, internet e redes sociais digitais). Destaca-se que os objetivos e metas em educação do MEC (Ministério da Educação) estão intimamente ligados à questão da literacia midiática no que diz respeito à capacidade de acesso, análise crítica; expressão criativa pela comunicação e atuação cidadã, como pode ser visto no quadro a seguir:

**Quadro 16: Diretrizes da BNCC (Base Nacional Comum Curricular)**

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.                                                                                                         |
| 2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.              |
| 3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.                                                                                                                                                                                          |
| 4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo. |
| 5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.               |
| 6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.                                    |

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta. |
| 8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.                                                                                                                                                               |
| 9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.                                   |
| 10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.                                                                                                                                                         |

Fonte: Elaborada pela autora a partir das competências gerais da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018, p. 9-10).

Observa-se, então, que as competências pretendidas pela BNCC já dão abertura à incorporação da literacia midiática na educação formal brasileira, pois dizem respeito ao acesso e aquisição de conhecimentos; investigação, análise crítica e criatividade; manifestações culturais e artísticas; utilização de diferentes linguagens; compreensão e utilização das TICs para se comunicar, solucionar problemas e agir de forma participativa; valorizar a diversidade e atuar de maneira alinhada à cidadania, com autonomia, liberdade, consciência e reponsabilidade; argumentar com base em fatos e fontes confiáveis respeitando os direitos humanos e o meio ambiente; compreender a diversidade humana e ser capaz de lidar com ela; colocar em prática a empatia, diálogo, resolução de conflitos e cooperação; e finalmente, ser capaz de atuar de modo autônomo e responsável, individual e coletivamente, por uma sociedade mais justa, democrática, sustentável, inclusiva e igualitária.

De acordo com Parente (2019), apesar desses exemplos de diretrizes, recomendações e atividades promovidas, ainda não é possível dizer que Brasil ou Portugal possuem um sistema nacional de políticas em educação para a mídia, o que já ocorre em países como Austrália, Canadá, França e Inglaterra. Para tornar tais políticas realidade no Brasil e Portugal é preciso “uma articulação maior de um projeto com definição de objetivos, princípios de ação, organização das instâncias e composição das tarefas” (SIQUEIRA; ROTHBERG, 2008, p. 197).

Segundo os mesmos autores,

Para ter autonomia em relação aos meios, um sujeito precisa aprender a reconhecer a natureza artificial da informação, identificar os modos pelos quais os meios criam representações e gerar explicações sobre

como aprendemos, enquanto estamos constantemente expostos às mensagens dos meios ao longo da vida [...] Tais habilidades podem ser desenvolvidas por meio das atividades de ensino respaldadas por quatro conceitos chaves de educação para a mídia: linguagem, público, instituições midiáticas e representação. (SIQUEIRA; ROTHBERG, 2014, p. 118).

Visto isso, pode-se dizer que a literacia midiática é uma demanda da própria sociedade, porém, necessita de uma prévia transformação educativa e pedagógica. Nas palavras de Parente, essa educação

[...] deve colocar o ser humano como prioridade, possibilitando-o mais que a simples fruição dos meios, mas uma leitura crítica que permita ir além das aparências dos meios e mensagens e superar a pseudo-objetividade e transparência das imagens e tecnologias; que possibilite a apropriação dos meios e o exercício da autoria; a gestão de uma relação de comunicação mais horizontalizada, sem brechas para monopólios ou oligopólios. Uma educação para a mídia que não se importe apenas com o acesso às tecnologias, mas com o acesso qualificado, educado, consciente, ético. (PARENTE, 2019, p. 122)

É com base nessas ideias que foram elaboradas as atividades aplicadas nas escolas brasileiras e portuguesas, não com o objetivo de ser algo pontual, mas demonstrar que é possível trabalhar a literacia midiática no ensino formal e a necessidade de expandir tais práticas para o desenvolvimento dos alunos como cidadãos ativos e avanço da sociedade, tornando-a mais justa e igualitária. Para participar da sociedade, é importante que os alunos possuam competências de leitura e compreensão, contudo, de acordo com o PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes) de 2018, os resultados do Brasil não são animadores, como veremos no tópico seguinte.

### 5.1 Leitura e compreensão

Segundo dados do PISA de 2018, conforme matéria publicada no Portal G1 (2019), 50% dos estudantes brasileiros não atingiram o nível 2 na categoria leitura (a avaliação utiliza uma escala de 6 níveis e classifica o desempenho de estudantes entre 15 e 16 anos). Isso significa que esses jovens não são capazes de identificar a ideia central de textos, localizar informações explícitas ou avaliar a intencionalidade daquele material.

Para analista de educação da OCDE (Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento) Camila de Moraes, "isso é preocupante, ainda mais quando estamos em uma sociedade que valoriza cada vez mais níveis elevados de habilidades e conhecimentos" (2018, online). Ainda segundo Moraes, "há muitos países que conseguem ter alto desempenho [dos alunos] e baixa desigualdade. No caso do Brasil, estamos do lado contrário, temos um desempenho abaixo da média e uma desigualdade acima da média".

Diante desses dados fica a questão: como superar o impasse entre a enxurrada de informações nos mais variados textos e a falta de leitura e compreensão dos indivíduos?

Como aponta Caldas (2006, p. 119), "nas sociedades modernas, em que o acesso à informação virou business, mercadoria preciosa e moeda de troca do capitalismo, o conhecimento, por sua vez, tornou-se cada vez mais exíguo e, por isso mesmo, fonte permanente de poder". A informação é tratada mais como mercadoria do que como direito, as reflexões e debates tornam-se cada vez mais rasos, o que facilita o controle por parte dos que detêm o poder.

Caldas também indaga: "de que adianta, portanto, a leitura da palavra, se a leitura do mundo não está sendo feita para a necessária articulação entre fatos, contexto e visão prospectiva do mundo?" (CALDAS, 2006, p. 119). O mesmo paralelo pode ser feito em relação à leitura de outros textos, sons e imagens disponíveis off-line ou on-line nas mais variadas plataformas e telas. É preciso desenvolver a capacidade de leitura desses textos e também articular com a realidade vivida, a realidade do mundo de forma mais profunda e complexa.

A autora aponta o desafio de formar cidadãos diante de um cenário de grande influência da mídia e de uma cultura fragmentada e refletir sobre o papel da escola neste processo. Caldas indaga quem irá educar os educadores e quem formará os comunicadores, e qual seria o caminho para construção de uma cidadania emancipadora (CALDAS, 2006).

Como pistas, podemos destacar o que diz Baccega:

A formação de cidadãos, atributo da escola, passa hoje obrigatoriamente pela habilitação do cidadão para ler os meios de comunicação, sabendo desvelar os implícitos que a edição esconde; sendo capaz de diferenciar, entre os valores dos produtores dos meios, aqueles que estão mais de acordo com a identidade de sua nação; reconhecendo os posicionamentos ideológicos de manutenção

do status quo ou de construção de uma variável histórica mais justa e igualitária. E, para isso, a escola não pode esquecer-se do ecossistema comunicativo no qual vivem os alunos. Ou seja, ou a escola colabora para democratizar o acesso permanente a esse ecossistema comunicativo ou continuará a operar no sentido da exclusão, tornando maiores os abismos existentes. (BACCEGA, 2003, p. 81).

Baccega fala sobre a capacidade de perceber os meios de comunicação como negócio e como organizações que trabalham sob certa linha ideológica, e saber identificar quais estão mais alinhados à manutenção das estruturas vigentes e quais possuem valores mais voltados à justiça e igualdade. Também retoma a noção de ecossistema comunicativo, pois é preciso articular essa formação à realidade dos alunos, a fim de auxiliá-los para a compreensão e democratização da comunicação.

Em complemento, Caldas destaca que “a leitura da mídia na escola não deve restringir-se à leitura de um veículo, mas à pluralidade dos meios. É necessário reconhecer, portanto, que a linguagem é, por natureza, ideológica”. (CALDAS, 2006, p. 122). Nesse ponto é relevante destacar que a mídia não deve ser vista como vilã, mas deve-se compreender a complexidade das interferências financeiras e políticas desse meio. O papel da mídia e do jornalismo é de suma importância para a democracia e exercício da cidadania, pois é por meio deles que a população é informada, principalmente sobre assuntos relacionados ao interesse público e à formação da cidadania. Não à toa o jornalismo vem sendo atacado por alguns políticos na atualidade, justamente por tentarem informar os cidadãos sobre irregularidades, descaso, fraudes e corrupção.

Não se trata de ensinar a ler um jornal, uma propaganda, letra de música ou analisar um vídeo, mas sim possibilitar uma leitura de mundo e de que maneira a mídia interfere nessa leitura e o papel ocupado por ela na vida das pessoas. Após essa compreensão primária é possível ensinar professores e alunos a realizar uma leitura crítica da mídia, pensar e refletir sobre os mais diversos conteúdos (principalmente os noticiosos) e desenvolver autonomia de pensamento sobre sua realidade e possíveis formas de agir sobre ela.

Nesse sentido, Zanchetta Jr (2005, p. 1.508) destaca que: “[...]estimular o aluno a perceber-se como agente midiático e não como receptor passivo de conteúdos ou cliente dos meios de comunicação contribui para que ele possa se situar como indivíduo e como parte de uma coletividade”. Dessa forma, por meio da literacia

mediática é possível mostrar aos alunos que podem empoderar-se das mídias em seu favor e a favor da comunidade.

E como aponta Belloni,

A mídia representa um campo autônomo do conhecimento que deve ser estudado e ensinado às crianças da mesma forma que estudamos e ensinamos a literatura, por exemplo. A integração da mídia à escola tem necessariamente de ser realizada nestes dois níveis: enquanto objeto de estudo, fornecendo às crianças e aos adolescentes os meios de dominar esta nova linguagem; e enquanto instrumento pedagógico, fornecendo aos professores suportes altamente eficazes para a melhoria da qualidade do ensino, porque adaptados ao universo infantil. (BELLONI, 1991, p. 41)

Nesse exercício de formação crítica, é preciso ter em mente a importância da comparação e da contradição, pois, como afirma Caldas, “é exatamente pelo acesso ao contraditório, à percepção e ao reconhecimento de diferentes visões e interpretações de um mesmo fato, pela polifonia das vozes, que é possível efetuar uma leitura do mundo que vá além da leitura das palavras” (CALDAS, 2006, p. 126-127). Sendo assim, é importante apresentar diferentes textos, formatos e ideias para desenvolver o pensamento crítico e a reflexão sobre os conteúdos recebidos.

Outro ponto de atenção apontado por Caldas é que:

[...] a indústria cultural, com sua diversidade de produtos, suportes e formatos (cinema, teatro, música e mídia em geral), por fazer parte da construção do imaginário de alunos, professores, pais e sociedade, por fazer parte do universo cotidiano das pessoas, precisa ser incorporada ao processo de aprendizagem numa relação crítica, em que o aprender a pensar (Pedro Demo) seja parte integrante do aprender a aprender (Paulo Freire) para o aprender a fazer (Célestin Freinet). (CALDAS, 2006, p. 128).

Ou seja, tais produtos estão presentes nas vidas das pessoas e fazem parte de seu cotidiano, dessa forma, sua incorporação ao ensino pode ser algo rico na formação dos cidadãos. Apesar de serem objetos de consumo, podem ser adaptados como objetos de análise e reflexão crítica para que os educandos atuem como, além de meros consumidores, como cidadãos.

As crianças e os adolescentes nas sociedades contemporâneas aprendem mais como a televisão do que com os pais e professores? Como caracterizar este mais? Mais informações, mais conhecimentos pontuais? Modelos de comportamento, opiniões políticas? Possibilidades de desenvolver sua sensibilidade? A televisão oferece tudo isso e muito mais. A televisão, ao pretender reproduzir o universo real

em sua complexidade, constrói um simulacro do mundo em que o indivíduo acaba se encontrando, assumindo as imagens produzidas como se fosse sua vida real. E estas imagens penetram a realidade, transformando-a, dando-lhe forma (BELLONI, 2001, p. 57).

E hoje, além da televisão, existe uma grande diversidade de outras telas pelas quais é possível aprender; se entreter; acessar informações, modelos, comportamentos, narrativas, opiniões e até mesmo farsas. Em meio a essa variedade de opções, torna-se relevante capacitar os jovens para a leitura do mundo através de tantas telas e de sua própria realidade.

Como destaca Caldas:

Para se ler o mundo a partir dos olhares dos outros, é fundamental que seus leitores aprendam antes a ler o mundo em que vivem, por meio da construção de suas próprias narrativas. Só assim será possível a construção do conhecimento, a transformação do educando em sujeito de sua própria história. A aquisição do pensamento crítico é resultado da inserção e percepção direta do aluno como agente mobilizador na sua realidade (CALDAS, 2006, p. 129).

Nesse sentido, retomamos mais uma vez a importância de se trabalhar a literacia midiática no ambiente da educação formal, a fim de capacitar os jovens para a busca e aquisição de conhecimentos; reflexão crítica; comunicação e mobilização para participar da sociedade como cidadão ativo e responsável.

Para os estudos em literacia midiática nas escolas, primeiramente é preciso conhecer o contexto da sociedade e determinada comunidade, e no contexto atual uma problemática importante que envolve diretamente as mídias e os cidadãos é das *fake news*. O conceito de *fake news* foi o tema central de uma das atividades realizadas para o desenvolvimento desta tese, e será explicado no próximo tópico.

## 5.2 Polarização, câmeras de eco, *fake news* e desinformação

Acreditava-se muito na potencialidade da Internet em promover diálogos e o desenvolvimento de uma inteligência coletiva (LÉVY, 2010), no entanto, o que se observa na Internet, e principalmente nas mídias sociais é o discutir para ganhar ao invés do discutir para aprender. Não ocorre uma comunicação dialógica no sentido de compreensão do outro, reflexão e cooperação.

De acordo com Hahari (2018, *online*), os seres humanos são capazes de cooperar com inúmeros estranhos através de narrativas, de histórias ficcionais que se

espalham e convencem outros milhões a acreditarem nela. Para o autor, “na medida em que todos acreditam nas mesmas ficções, obedecemos às mesmas leis e podemos, então, colaborar efetivamente” (HAHARI, 2018, online). Contudo, observa-se também a construção de narrativas que contribuem justamente para a competição, polarização de ideias e afastamento do outro.

Do mesmo modo que narrativas e mitos podem ser construídos para o estímulo à cooperação, outros discursos e ficções são utilizados para dividir, polarizar, e acirrar competições e desigualdades. Seus efeitos agora aparecem de forma exponencial, por conta da internet e mídias sociais que tornam muito mais rápido e fácil espalhar tais narrativas. A máxima de Joseph Goebbels, “uma mentira dita uma única vez permanece como mentira, mas uma mentira repetida milhares de vezes torna-se verdade” (apud SANTAELLA, 2018, p. 50) também ganha ainda mais força nesse cenário.

Na área política, de acordo com Perosa (2017), há três fatores que contribuem para o espalhamento dessas mentiras: 1) a polarização política vai contra o debate racional e o consenso, e não há preocupação em colocar as pessoas à flor da pele e causar tumultos, especialmente em períodos eleitorais; 2) a distribuição de informação na internet é bastante descentralizada, o que seria positivo se não fosse pelo fato de muitos dos canais de distribuição não fossem ligados a interesses políticos ou financeiros sem qualquer compromisso com informação de qualidade e com a verdade dos fatos; 3) o público anda bastante cético em relação às instituições, ao governo e também à própria mídia tradicional. A imprensa mesmo sofre constantes ataques por parte do governo, que agrava essa desconfiança.

Como explica Santaella,

Quebraram-se, assim, para as pessoas, as instituições tradicionais não apenas de transmissão de informação, mas também aquelas responsáveis pela divulgação do conhecimento. Isso tem levado, por exemplo, ao extremo da descrença na crise climática e até aberrações lastimáveis como a da Terra plana de que resultam crenças parcialmente verdadeiras, majoritariamente falsas e até as redondamente falsas. (SANTAELLA, 2018, p. 52).

Sobre as notícias falsas também é possível relacionar a questão emocional, do sentimento de indignação. Para Castells, a indignação poderia reunir as pessoas em torno de um objetivo comum e fazê-las cooperar para solucionar o que lhes causava tal indignação, como explica em sua obra “Redes de indignação e esperança” (2013).

Porém, como observam Fischer *et al* (2017; 2018), quanto mais o conteúdo causa esse sentimento, maiores são as chances dele se propagar no que os autores denominam de “ambiente tóxico”, no qual não há preocupação com debate ou diálogo racional baseado em argumentos para se chegar à uma resolução, mas sim em discutir para ganhar a briga, ou “lacrar” com frases de efeito. Esses ambientes também são férteis para a disseminação de teorias da conspiração e lendas urbanas com total desrespeito pelas evidências (OLIVEIRA, 2018), o que podemos observar em relação às teorias da Terra plana, negação da crise climática e diversas outras sobre a pandemia de Covid-19.

Além disso, é importante instruir professores e alunos sobre o funcionamento das redes e seus algoritmos, pois elas influenciam na maneira como se dá o debate na praça pública virtual. Esses mecanismos constroem o que Mansera (2015) chama de “câmeras de eco”, pois reverberam apenas visões e opiniões semelhantes às nossas, o que acaba tirando o espaço do diverso e contraditório, e, conseqüentemente, deixando o debate mais raso.

Como explica o autor,

Tudo o que você gosta de ver e ouvir em serviços de streaming, quem você curte nas redes sociais, o que você compra nas lojas online, o que você joga no seu videogame, suas viagens, seus desejos, suas conversas por e-mail ou mesmo no WhatsApp; tudo isso está sendo monitorado 24h pelo grande olho da rede. Essa grande máquina social invisível, fruto da enorme personalização dos ambientes online, usa todos os dados coletados da sua vida digital para te oferecer tudo aquilo que ela considera relevante para você. [...] O problema é que esta personalização extrema da nossa vida conectada provoca o que alguns estudiosos chamam de “câmaras de eco” ou “salas espelhadas”, onde tudo o que vemos e consumimos é reflexo de nós mesmos. (MANSERA, 2015 *apud* SANTAELLA, 2018, p. 9).

Essas câmeras de eco ou “salas espelhadas” também têm relações com as *fake news* e desinformação, pois, por mais que não sejam fatos, tais conteúdos chegam aos usuários caso os algoritmos cheguem ao resultado de que aquele conteúdo seja compatível com suas ideias e sejam de seu agrado, para que possa interagir, compartilhar e retroalimentar a rede.

Nesse sentido, Santaella aponta que os desafios relacionados às notícias falsas, que se espalham rapidamente pela internet, têm relações com tais câmaras de eco ou bolhas, que são “o ecossistema individual e coletivo de informação viciada na repetição de crenças inamovíveis” (SANTAELLA, 2018, p. 10). Assim, quanto mais

reforçadas são as ideias e crenças, mais difícil fica abrir espaço para o diálogo e para ações conjuntas.

Sobre o funcionamento dos filtros, Nikolov *et al.* (2015), dizem que sua base é algorítmica e social, e mesmo que trabalhe de modo deliberado ou não, tendenciam de maneira expressiva o acesso à informação, pois conduzem os usuários pelos caminhos de seus próprios valores e preconceitos, ao mesmo tempo que diminuem drasticamente a exposição a opiniões e ideais contrárias. E de acordo com Salgado (2018), essa questão torna-se preocupante pois, com o passar do tempo, as posições podem se tornam cada vez mais polarizadas e radicais.

Como complementa Santaella,

Esse tipo de exposição seletiva, em que as escolhas são tão explícitas quanto implícitas, é alimentado pelas tendências homofílicas, que fazem parte do funcionamento do psiquismo humano e que foram sintetizadas em uma canção de Caetano Velozo: 'É que Narciso acha feio o que não é espelho/ E à mente apavora o que ainda não é mesmo velho'. (SANTAELLA, 2018, p. 17).

Ou seja, tudo que é diferente causa uma espécie de espanto ou repulsa, que provoca afastamento, e, conseqüentemente, a falta de diálogo.

Em relação às crenças (sejam elas relativas a ideias, religião ou política), elas já existiam muito antes da internet, contudo, na Internet, o viés de confirmação é fortemente reforçado pelos próprios mecanismos de buscas e algoritmos das redes sociais digitais (PEROSA, 2017). Assim, como destaca Santaella (2018), quando alguém tem sua visão de mundo confrontada por novas informações, as chances de aceitar esses dados como fatos são muito baixas, bem como as chances de aceitar essas informações, questionar seu próprio sistema de crenças e/ou mudar de opinião.

Visto isso, muito tem se falado sobre a regulamentação das mídias digitais e seus algoritmos, o que de fato é necessário, contudo, como aponta Chapman (2017) nem tudo pode ser regulado e a velocidade das mudanças é muito maior do que o passo de mudanças e alterações legislativas.

Assim, para o autor, os sujeitos formam suas opiniões e crenças pelas mais diversas e complexas razões, porém, buscar desenvolver nos cidadãos habilidades para acessar informações e analisar conteúdos e contextos não significa necessariamente que a razão irá superar seus valores e crenças, ou seja, fatores socioemocionais. Dessa maneira, uma formação crítica para as mídias não seria como

um remédio para todos os males do ambiente midiático e comunicacional, mas sim uma primeira fonte de preparação ou “defesa”.

Nas palavras de Santaella,

Tal defesa só funciona por meio de pesquisa confiável, recursos e experiências a serem compartilhados e reusados. Os projetos devem ser escalonados e readaptados de acordo com a diversidade de cada situação. [...] o caminho é tornar as crianças resilientes e empoderadas com as habilidades, conhecimento e o suporte que as auxiliarão a navegar tão seguramente quanto possível. Essa é a tarefa da educação para e nas redes. Uma tarefa que exige aprendizado contínuo, envolvendo mudança de hábitos estabelecidos e a reação rápida a problemas à medida que emergem (SANTAELLA, 2018, p. 27).

No desenvolvimento desta tese, buscou-se exatamente o que é defendido pela autora. Foi realizada extensa pesquisa bibliográfica, pesquisa de campo, elaboração e adaptação de recursos a serem utilizados, readaptação de acordo com o contexto de trabalho e compartilhamento dos resultados, para que outras ações possam ser empreendidas. Com as atividades realizadas, acredita-se que os alunos participantes adquiriram novos conhecimentos e habilidades para continuarem sua caminhada como cidadãos mais conscientes sobre o ambiente midiático e mais capazes de refletir e agir de maneira crítica.

Como abordado nas atividades, reconhecer quais fontes são confiáveis é um princípio básico da literacia midiática. Assim, os estudantes precisam ser encorajados a utilizar diversas fontes de informação e detectar quais são as fontes de qualidade; pensar quem publicou determinado conteúdo; se é uma pessoa respeitada no meio sobre o qual está falando; e quais seriam seus possíveis interesses e parcialidades. (BOYD, 2017).

Em relação ao conceito de *fake news* (notícias falsas), Santaella afirma que:

[...] costumam ser definidas como notícias, histórias, boatos, fofocas, ou rumores que são deliberadamente criados para ludibriar ou fornecer informações enganadoras. Elas visam influenciar as crenças das pessoas, manipulá-las politicamente ou causar confusão em prol de interesses escusos. (SANTAELLA, p. 2018, p. 29).

Destaca-se que as notícias falsas não são um fenômeno inédito ou novo, pois datam desde a Grécia antiga (MORGAN, 2018), contudo, com o advento da Internet e redes sociais digitais, a capacidade de espalhamento dessas notícias cresceu de maneira exponencial, auxiliada também pela difusão de computadores smartphones.

Além disso, como aponta Santaella, na era da comunicação de massa as notícias eram escritas e publicadas por “fontes restritas, relativamente confiáveis na medida em que deveriam seguir práticas baseadas em códigos estritos de deontologia [...]” da profissão de jornalista, porém, “a partir da emergência da internet e da cultura digital e das redes sociais, surgiram novos modos de publicar, compartilhar e consumir informação e notícias que são pouco submetidas a regulações ou padrões editoriais”. (SANTAELLA, 2018, p. 30).

Como se pode notar, com a internet diversos atores adquiriram o poder de criar e disseminar conteúdos e narrativas; o que é apresentado como fato pode não condizer com a realidade; e ainda não há mecanismos robustos de conferência e regulação do que é publicado.

A própria ação de compartilhar também faz parte das regras do jogo das redes sociais, pois quanto mais o usuário curte, comenta e compartilha, mais ativa e vista é sua conta (seu perfil), contudo, esse modo de operar cria condições praticamente ideais para a disseminação de informações falsas, boatos ou teorias da conspiração. Sobre isso, Santaella assinala: “[...] costuma-se dizer que as mídias sociais favorecem a fofoca, a novidade pela novidade, a velocidade da ação impensada e do compartilhamento leviano” (SANTAELLA, 2018, p. 31). E nesse ponto se encontra um dos grandes desafios inerentes à literacia midiática, o de fazer pensar, refletir e agir criticamente frente às informações recebidas e ao próprio funcionamento das mídias.

Em relação ao funcionamento das redes, elas operam numa lógica de caça-cliques (*clickbait*s), ou seja, quanto mais *clicks* determinado conteúdo tem, mais valor ele possui na rede. Dessa forma “pouco importa se a mensagem é falsa e mentirosa, [...] basta uma olhadela para ser capturado por sua insistência. O usuário compartilha sem nem mesmo ler o conteúdo, só passando os olhos na chamada e na imagem [...]” (SANTAELLA, 2018, p. 31-32).

### 5.2.1 Conceito de *fake news* e outros tipos de desinformação

De acordo com o autor Frias Filho, *fake news* é “toda a informação que, sendo de modo comprovável falsa, seja capaz de prejudicar terceiros e tenha sido forjada e/ou posta em circulação por negligência ou má-fé, neste caso com vistas ao lucro fácil ou à manipulação política” (FRIAS FILHO, 2018, p. 43). Já para Claire Wardle, o

termo *fake news* não é suficiente para contemplar a complexidade da questão, e prefere adotar o termo *disinformation* para designar informações mentirosas criadas deliberadamente para atingir determinados objetivos; *misinformation* para indicar a desinformação, ou seja, o compartilhamento de informação falsa realizado sem o conhecimento sobre sua falta de veracidade (LAGO; MONNERAT, 2018, *apud* SANTAELLA, 2018, p. 65).

Há ainda o entendimento de que se algo é *fake*, não poder ser *news*. Ou seja, se algo é falso, fabricado intencionalmente para enganar, aquilo não pode ser notícia, pois parte-se do pressuposto de que para ser notícia é preciso ser fato, é preciso ser verdade.

Por conta dessas reflexões sobre as diferenças e gradações entre notícias totalmente fabricadas com fins políticos e monetários ou erros e compartilhamentos realizados sem intenção de dolo, trazemos para o trabalho um quadro da EAVI (European Association for Viewers Interests), intitulado “Além das notícias falsas: 10 tipos de notícias enganadoras”, que pode ser visto a seguir.

**Quadro 17: 10 tipos de notícias enganadoras**

| PARA ALÉM DAS NOTÍCIAS FALSAS<br>10 TIPOS DE NOTÍCIAS ENGANADORAS                                                                                                                                                                                        |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Propaganda</b>                                                                                                                                                     | <b>Tendenciosas</b>                                                                                                                                                                                                                                      |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Pode ser benéfica ou prejudicial;</li> <li>▪ Adotada por governos, empresas e associações sem fins lucrativos para influenciar atitudes, valores e conhecimentos;</li> <li>▪ Apela às emoções.</li> </ul>       | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Privilegia fatos que se enquadram na narrativa enquanto abdicam de outros;</li> <li>▪ Ideológicas e que incluem a interpretação de fatos, mas podem invocar ser imparciais;</li> <li>▪ Linguagem emocional e passional.</li> </ul>                                                                   | <b>Impacto</b><br> Neutro;<br> Baixo;<br> Médio;<br> Alto. |
| <b>Caça-cliques</b>                                                                                                                                                   | <b>Teoria da conspiração</b>                                                                                                                                                                                                                             |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Manchetes apelativas; sensacionalistas; concebidas para distrair;</li> <li>▪ Frequentemente enganosas e o conteúdo pode não se refletir no título;</li> <li>▪ Impulsiona as receitas de publicidade.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Conteúdo não falsificável e evidências que refutam a conspiração são encarados como elementos que comprovam a própria conspiração.</li> <li>▪ Rejeita os especialistas e autoridades;</li> <li>▪ Tenta explicar de forma simples realidades complexas como resposta ao medo ou incerteza.</li> </ul> | <b>Motivações</b><br>Dinheiro;<br>Política;<br>Humor/diversão;<br>Paixão;<br>Des(informar).                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
| <b>Conteúdo Patrocinado</b>                                                                                                                                           | <b>Pseudociência</b>                                                                                                                                                                                                                                     |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |  |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Publicidade feita para parecer conteúdo editorial;</li> <li>▪ Potencial conflito de interesses para gerar genuínas organizações de notícias;</li> <li>▪ Os consumidores podem não identificar o conteúdo como publicidade se não estiver claramente indicado.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Adepta de <i>greenwashing</i>, curas miraculosas, anti-vacinação e negação das alterações climáticas.</li> <li>▪ Deturpa estudos científicos reais com alegações exageradas ou falsas;</li> <li>▪ Contradiz frequentemente os peritos.</li> </ul>                            |  |
| <b>Sátira e hoax (humor)</b>                                                                                                                                                                                                     | <b>Desinformação</b>                                                                                                                                                                                                               |  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Conteúdo social ou humor;</li> <li>▪ Pode embarçar quem confunde seu conteúdo com conteúdo verdadeiro.</li> <li>▪ Varia largamente em qualidade e intenção de sentido e pode não ser aparente.</li> </ul>                                                                | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Inclui uma mistura de conteúdo factual, <i>fake</i> ou parcialmente falso.</li> <li>▪ Atribuições falsas, conteúdo manipulado e manchetes enganadoras;</li> <li>▪ Autor pode não ter consciência de que o conteúdo é falso.</li> </ul>                                       |  |
| <b>Erros</b>                                                                                                                                                                                                                     | <b>Fictício (Falso)</b>                                                                                                                                                                                                            |  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Organizações noticiosas estabelecidas cometem, por vezes, erros.</li> <li>▪ As organizações com maior reputação publicam pedidos de desculpas;</li> <li>▪ Os erros podem prejudicar a marca, ofender ou levar a litígios.</li> </ul>                                     | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Conteúdo completamente fabricado dissemina-se intencionalmente para desinformar;</li> <li>▪ Técnicas de marketing de guerrilha, <i>bots</i>, comentários e branding falsificado;</li> <li>▪ Motivado pelas receitas publicitárias, influência política, ou ambos.</li> </ul> |  |

Fonte: Elaborado pela autora com base em “European Association for Viewers Interests: Beyond Fake News - 10 - Types of Misleading Information”, 2017, .

Como se pode notar, existem diversos tipos de desinformação, com diferentes estruturas e interesses relacionados, assim, complementa Genesini,

[...] a maioria das *fake news* não pode ser classificada simplesmente como falsa ou verdadeira. O que pode reduzir seu efeito danoso são análises e pontos de vistas diversos e bem fundamentados. Não há pessoa ou instituição que faça isso com mais autoridade e mérito do que o bom – e mesmo o médio e medíocre jornalismo. Portanto solução para o problema das *fake news* e do Facebook não é menos, é mais jornalismo. Hanna Arendt, se estivesse viva, certamente concordaria.” (GENESINI, 2018, p. 57).

Nas palavras de Genesini, é possível notar a defesa do jornalismo comprometido em informar a população. Em complemento, Santaella afirma que o trabalho do jornalismo é reportar os fatos, “trazê-los à luz por meio de interpretações tanto quanto possível lúcidas. Mas, infelizmente, a verdade dos fatos pode ser tripudiada, vilipendiada, manipulada até se converter em mentira deslavada”

(SANTAELLA, 2018, p. 74) cabendo um movimento duplo, tanto da autocrítica do meio jornalístico como de sua valorização enquanto instituição importante para a democracia e para informar os cidadãos.

Ainda falando sobre Arendt, para a autora não é possível mudar o passado, alterar o *fait accompli* (fato consumado), a não ser pelo uso da mentira ou supressão pela falta de memória. Atualmente, tem-se observado movimentos negacionistas e revisionistas tentando alterar o passado com mentiras ou tentativa de apagamento (crise climática global, desmatamento da Amazônia, Ditadura no Brasil), por isso é essencial saber acessar informações e fatos históricos, para poder pesquisar sobre o que aconteceu e/ou está acontecendo; pensar criticamente sobre tais questões; dialogar e se organizar por meio da comunicação e mídias disponíveis, e finalmente agir para a solução dos problemas.

Como aponta Arendt, “fatos informam opiniões, e as opiniões, inspiradas por diferentes interesses e paixões, podem diferir amplamente e ainda serem legítimas no que respeita à sua verdade fatural” (ARENDT, 2013, p. 295). A questão é que muitos fatos sequer ocorreram, (ou seja, são mentiras) e vêm sendo narrados, compartilhados e estão inspirando opiniões, paixões, ódio e preconceito.

Como se pode notar, o termo *fake news* não dá conta de abarcar os diferentes tipos de desinformação que podem ser observados no ambiente informacional e midiático, além disso, como aponta Santaella, existem “níveis diferentes de malignidade”, ou seja, existem níveis de interesses e objetivo deliberado de prejudicar alguém ou um grupo.

Nesse sentido, Santaella (2018, p. 35) compreende que “o tipo mais prejudicial nesse elenco falsificador encontra-se nas propagandas intencionalmente enganadoras com a finalidade de promover pontos de vistas tendenciosos, quase sempre para alimentar causas e programas políticos.” Para a autora, o campo político é o mais afetado pelas notícias falsas, e é justamente dele que depende o destino da democracia. “A democracia implica que as pessoas estejam devidamente informadas sobre temas candentes de modo a serem capazes de debater e tomar decisões”. (SANTAELLA, 2018, p. 35). É justamente isso que se busca por meio da literacia midiática, auxiliar no desenvolvimento da capacidade de se informar, analisar criticamente as informações em relação ao contexto do vivido, e dialogar para tomada de decisões e avanço da sociedade.

Além das notícias totalmente fabricadas com o que podemos chamar de “más intenções”, há mensagens construídas para reforçar preconceitos contra grupos ou indivíduos, o que também cria barreiras à comunicação dialógica na sociedade e para a busca de soluções de problemas. E existe o que pode ser chamado de Fatal Bait, quando o título é bastante chamativo, mas a matéria em si não tem nada a ver com a manchete. No quadro a seguir, veremos exemplos mais detalhados de desinformação.

**Quadro 18: Iniciativas em checagem de notícias e conteúdos sobre literacia midiática**

| <b>No exterior</b>                                                                                                                                                |                                                                                                                                                                 |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Politifact<br>(Checagem de notícias, principalmente políticas)                                                                                                    | <a href="http://www.politifact.com">www.politifact.com</a>                                                                                                      |
| Snopes<br>(Checagem de notícias)                                                                                                                                  | <a href="http://www.snopes.com">www.snopes.com</a>                                                                                                              |
| Google Reverse Image Search<br>(Busca de imagens semelhantes na Internet)                                                                                         | <a href="https://www.labnol.org/reverse/">https://www.labnol.org/reverse/</a>                                                                                   |
| Safer Internet Day 2017 Education Packs<br>(Várias apresentações e atividades sobre uso seguro da Internet)                                                       | <a href="https://www.saferinternet.org.uk/safer-internet-day/2017/education-packs">https://www.saferinternet.org.uk/safer-internet-day/2017/education-packs</a> |
| <b>No Brasil</b>                                                                                                                                                  |                                                                                                                                                                 |
| Truco: Agência Pública de Jornalismo<br>(Checagem de notícias)                                                                                                    | <a href="https://apublica.org/truco-antigo/">https://apublica.org/truco-antigo/</a>                                                                             |
| Agência Lupa<br>(Checagem de notícias)                                                                                                                            | <a href="https://piaui.folha.uol.com.br/lupa/">https://piaui.folha.uol.com.br/lupa/</a>                                                                         |
| Aos fatos<br>(Checagem de notícias)                                                                                                                               | <a href="https://www.aosfatos.org/">https://www.aosfatos.org/</a>                                                                                               |
| Fato ou Fake<br>(Checagem de notícias)                                                                                                                            | <a href="https://g1.globo.com/fato-ou-fake/">https://g1.globo.com/fato-ou-fake/</a>                                                                             |
| Redes cordiais<br>(Dados sobre uso das mídias e conteúdos em literacia midiática)                                                                                 | <a href="https://www.redescordiais.com.br/">https://www.redescordiais.com.br/</a>                                                                               |
| EducaMídia<br>(Conteúdos sobre educação midiática - como é denominada no projeto - e diversos materiais e atividades para trabalhar o tema).                      | <a href="https://educamidia.org.br/">https://educamidia.org.br/</a>                                                                                             |
| Instituto Palavra Aberta<br>(Conteúdos sobre literacia midiática, jornalismo, liberdade de expressão e informação, direito à informação, cidadania e democracia). | <a href="https://www.palavraaberta.org.br/">https://www.palavraaberta.org.br/</a>                                                                               |

Fonte: Elaborado pela autora (2021)

Boyd (2017) declara que já existem pesquisadores e especialistas suficientes discutindo o que é ou não falso, e o que precisa ser feito agora é investir em educação

para e nas mídias; e além disso, as empresas de mídias sociais possuem a obrigação de criar formas de barrar as *fake news*. Assim, a questão não é rotular o verdadeiro ou falso, mas desenvolver a capacidade humana de compreender, refletir criticamente, cooperar e atuar de modo responsável em um mundo cheio de transformações.

A importância da educação também é destacada por Frias Filho (2018, p. 44). De acordo com o autor, “o mais eficiente anteparo contra as *fake news* – a melhor barreira de proteção da veracidade – continua sendo a educação básica de qualidade, apta a estimular o discernimento na escolha das leituras e um saudável ceticismo na forma de absorvê-las”. Dessa forma, voltam-se cada vez mais os olhos para a educação e a urgência da literacia midiática.

### 5.2.2 *Fake news*, desinformação e demanda social por literacia midiática

Em relação às *fake news* e desinformação, como afirma Sacramento (2018), é comum apelar para a retórica da falta, ou seja, dizer que o problema com as notícias falsas é um problema ocasionado pela “falta de informação, de educação, de conhecimento, de capacidade interpretativa, de letramento midiático e assim por diante” (SACRAMENTO, 2018, p. 6), contudo, como já citado anteriormente neste artigo, é preciso ter o entendimento sobre a existência de excessos: excesso de informação; de interesses políticos e econômicos; excesso da necessidade de reafirmar suas próprias crenças; excesso de polarização, entre outros.

No entanto, não se pode esquecer a questão da escassez e da falta em relação à educação, acesso a bens culturais, saúde, renda e literacia midiática, que, por conta das desigualdades, são realidades na sociedade brasileira.

Para Pennycook e Rand (2019), existem práticas discursivas que circulam – e a Internet potencializa essa circulação – e concorrem com as vozes oficiais. Tais discursos se autoproclamam como os detentores da verdade em detrimento de dados oficiais e científicos, por exemplo. Tais práticas discursivas, tão pulverizadas na sociedade midiaticizada, provocam um processo de desconfiança generalizada em relação às instituições e também uma tendência a se acreditar cada vez menos nos métodos e descobertas científicas, dando lugar à crença baseada na experiência e convicção próprias.

Podemos tratar aqui sobre o regime de verdade, pelo qual se considera verdadeiro ou não. Segundo Foucault (1986), cada sociedade escolhe quais tipos de discurso irá adotar e quais serão as maneiras de definir algo como verdadeiro ou falso. Escolher quais valores serão considerados para chegar à verdade, quem tem o poder de definir o que é considerado como verdadeiro, bem como as formas de sancionar uns e outros de acordo com esse regime.

Em relação a esses valores considerados para definir as verdades, Seixas (2019) aponta que, na sociedade atual, parece que cada vez mais “apenas o que é familiar, leia-se, o que possui identidade aos meus valores e, conseqüentemente, o que incita paixões comuns entre os iguais, será passível de ser acreditado” (SEIXAS, 2019, p. 136). E esse caráter familiar está intimamente ligado à questão da “identificação entre o sujeito, os seus valores e paixões com os argumentos que se mostrem familiares para si em termos de posicionamento” (SEIXAS, 2019, p. 133).

Como se pode notar, os valores definidores de verdade são cada vez menos relacionados a métodos e evidências científicas, ou dados oficiais gerados por especialistas ou instituições governamentais. O crível baseia-se cada vez mais em crenças e valores pessoais ou de grupos determinados. Além disso, Sacramento e Paiva (2020, p. 96) destaque que “a falta de confiança na ciência em detrimento da convicção na religião se origina na desconfiança em relação ao estrangeiro, estranho, exógeno a um determinado sistema de crença que nos dá ancoragem e segurança.”, o que pode agravar preconceitos, polarização e discriminação, ou seja, agravar violências.

Nesse contexto de circulação de informações e discursos relacionados a crenças, valores e paixões, é preciso destacar o papel da Internet e dos aplicativos de comunicação, com destaque para o WhatsApp, no Brasil. De acordo com o último número divulgado pelo Facebook (empresa responsável pelo aplicativo), o WhatsApp conta com cerca de 130 milhões de usuários<sup>3</sup>. (AGENCIA BRASIL, 2019, online).

Observa-se que o referido aplicativo contribui de maneira substancial para a circulação de informações e diversos tipos narrativas, que muitas vezes podem não ser verdadeiras, baseadas em dados oficiais e evidências científicas, o que é problemático principalmente quando pensado no âmbito da saúde pública.

---

<sup>3</sup> Agência Brasil sobre o número de usuários do WhatsApp. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2019-05/usuarios-de-smartphone-devem-atualizar-whatsapp-orienta-empresa>. Acesso em: 24/05/2020.

Sobre o tema da vacinação, por exemplo, Sacramento e Paiva apresentam algumas entrevistas realizadas em 2017 que corroboram com as questões levantadas sobre crenças e convicções *versus* dados oficiais e ciência. Um exemplo é a afirmação dada por D. Maria, de 68 anos, relatando sobre sua relação com jornais e revistas que ficaram no passado, pois “agora, eu vejo tudo no zapzap. A minha banca hoje é o WhatsApp” [...] “Não preciso mais [de jornais e revistas], tenho tudo aqui [celular]” Dona Maria também afirma que se informa mais pelas informações que recebe nos grupos do aplicativo. (SACRAMENTO; PAIVA, 2000, p. 94).

Quando perguntada se lê todos os textos e se busca conferir as informações em outros sites, responde: “olha, em geral, eu vejo só aquilo que aparece no aplicativo, não clico, gasta muito 3G”. Nesse ponto é possível notar que o acesso à internet e a restrição do pacote de dados interfere no consumo e análise da informação. Outra entrevistada foi Dona Jurema (X anos), e a preocupação apresentada por ela foi de utilizar a internet além do limite e “ter que pagar mais”. (SACRAMENTO; PAIVA, 2020, p. 98).

Em relação a isso, Sacramento e Paiva apontam que:

É preciso considerar, no caso brasileiro, que 15,3% da população concluiu o ensino superior e 64,7% tem acesso à internet (“PNAD Contínua”, 2018). Devem-se levar em conta as desigualdades sociais no processo de interpretação das informações. Embora tenhamos ressaltado até agora a questão da confiança, a desigualdade de renda, educação formal e permanente, acesso a bens culturais diversificados e as barreiras digitais colocadas pelos planos de dados das empresas de telecomunicação também são dimensões estruturantes dos processos que envolvem o consumo de informações. (SACRAMENTO; PAIVA, 2020, p. 98)

Dessa forma, é preciso voltar à questão da falta (de educação, cultura, renda, confiança nas instituições), mas também levar em conta a própria estrutura do mercado das telecomunicações.

Seguindo com as entrevistas, o pedreiro Antonio, de 28 anos, declarou utilizar muito o WhatsApp do jornal Extra: “Tiro todas as minhas dúvidas lá. Agora tem muita *fake news*” [...] “Eles respondem sempre. O problema é que muitas vezes respondem com links. Nem sempre é possível abrir”. (SACRAMENTO; PAIVA, 2020, p. 98), o que retoma a questão do acesso à internet de qualidade e as barreiras do limite de consumo de dados.

É importante destacar aqui que o jornal Extra, desde 2013, disponibilizava aos leitores um número de WhatsApp para tirar dúvidas e fazer sugestões, e em 2018 foi lançado um serviço de checagem de notícias chamado “#Fato ou #Fake”, que além de WhatsApp contava com página no Facebook e perfil no Twitter e Instagram.

Para e Sacramento e Paiva (2020),

[...] o serviço de *fact checking* foi lançado para tentar reestabelecer a autoridade jornalística, adotando novas práticas e, ao mesmo tempo, avançando as normas tradicionais das redações. As empresas jornalísticas criaram inúmeras iniciativas para combater a desinformação e melhorar a alfabetização midiática, por exemplo, recursos de verificação de fatos, controles de qualidade colaborativos, maior transparência e assim por diante. (SACRAMENTO; PAIVA, p. 100).

Como se pode notar, o fenômeno das *fake news* exemplifica a contestação de notícias utilizando crenças, valores e interesses, e não fatos, dados e evidências científicas. E como indicam Sacramento e Paiva (2020), as *fake news* destacam a questão da luta pela definição da verdade na sociedade contemporânea. Ainda para os autores, “o jornalismo está procurando afirmar sua autoridade por uma dimensão ao mesmo tempo normativa e interativa. Já que restabelecer a ordem hierárquica do passado parece impossível, ele busca se afirmar como uma agência de checagem.” (SACRAMENTO; PAIVA, 2020, p. 101).

É preciso destacar que, além da utilização dos serviços de checagem como forma de combate à desinformação, também é importante buscar a conscientização da audiência sobre conteúdos falsos e as consequências de sua disseminação de forma acrítica e irresponsável. Ou seja, mais do que a checagem das informações, é preciso colocar em prática ações que desenvolvam nos cidadãos as competências e habilidades em media literacy, para que eles próprios possam avaliar fontes; analisar criticamente as informações; compartilhar ou não determinado conteúdo; e exercer sua ação comunicativa de forma criativa, respeitosa e responsável.

Explicados o conceito de *fake news* e outros tipos de desinformação, no capítulo a seguir apresentaremos a metodologia de pesquisa, as atividades realizadas e análise dos resultados.

## 6 Metodologia, aplicação dos instrumentos de pesquisa e análise dos resultados

Para a realização desta pesquisa, a metodologia utilizada foi pesquisa bibliográfica e análise documental sobre os temas: cidadania, cidadania no Brasil, cidadania e comunicação, cidadania de crianças e de jovens, educação, educação dialógica, educação e Tecnologias da Informação e Comunicação, juventudes, juventudes e mídia, juventudes e participação social, interculturalidade, literacia midiática, *fake news* e desinformação, segurança e privacidade na internet, entre outros relacionados.

Com base no material analisado, foram elaboradas as atividades práticas a serem realizadas na pesquisa de campo para coleta de resultados qualitativos. Tais atividades, os *workshops*, foram desenvolvidas e conduzidas pela pesquisadora em duas escolas públicas de Portugal, no distrito de Póvoa do Varzim, e do Brasil, na cidade de Bauru, contando com apoio dos professores das respectivas turmas.

Por meio da realização dos *workshops* com os alunos buscou-se desenvolver habilidades de literacia midiática como análise crítica e reflexão sobre confiabilidade das fontes de informação, passos para checar se uma notícia é falsa ou parcialmente manipulada com interesse de desinformar, reflexão sobre o direito, mas também responsabilidade dos indivíduos enquanto consumidores e produtores de conteúdo, e ainda sobre os cuidados necessários com dados pessoais, segurança e conteúdos particulares.

Nessas atividades foram coletadas as respostas dos alunos tanto de forma individual como em grupo sobre os temas propostos, para perceber como foi a compreensão sobre os assuntos, como viam aquelas questões antes das atividades e o que mudou em suas percepções, e que atitudes adotariam em relação a isso após os debates. Ou seja, como foi o despertar da consciência, a análise e interpretação dos conteúdos e como podem agir tendo esse novo repertório de literacia midiática.

Resumidamente, o objetivo foi levar o debate à sala de aula e despertar consciência sobre a problemática, para que no dia a dia dos alunos comecem a surgir tais questionamentos a análises, e eles possam agir com maior autonomia e responsabilidade enquanto sujeitos e cidadãos.

Além disso, foi realizado apenas no Brasil, por conta da pandemia, um questionário quantitativo para conhecer melhor seus hábitos de uso e consumo de mídia. Esse questionário seria respondido também pelos alunos portugueses e serviria de base para uma atividade final na qual alunos de Portugal e do Brasil pudessem interagir nas respostas, dando subsídios para uma reflexão sobre como é a relação com as mídias desses alunos, que vivem em países, culturas e contextos diferentes, mas ao mesmo tempo podem apresentar semelhanças, dando subsídios para uma reflexão sobre interculturalidade.

Em relação à elaboração da pesquisa aplicada, no segundo ano de doutorado estive seis meses em Portugal com financiamento da Capes, e durante o período contei com orientação da professora Sara Pereira, da Universidade do Minho (Braga) que disponibilizou diversos materiais para compor tanto a parte teórica da pesquisa como servir de base para o desenvolvimento dos *workshops* com os alunos, além de possibilitar o contato com as escolas de Portugal.

Ainda em Portugal, as atividades práticas foram elaboradas tendo como referência a publicação “Levar os media para a escola. Agenda de Atividade em transliteracia”. O formato *workshop* foi escolhido para promover uma participação mais ativa dos alunos, o que não ocorreria num formato tradicional de aula ou palestra. Dessa forma, incentivando a participação dos alunos de maneira mais ativa, perguntando sobre seu dia a dia e costumes em relação às mídias, foi possível criar maior identificação e conexão com as turmas.

Em Portugal, por já terem a literacia midiática prevista como disciplina transversal no currículo escolar, algumas escolas já haviam procurado a professora Sara Pereira para realização de atividades nesse sentido. As escolas foram Escola de Rates e Aver-o-Mar. Primeiramente, foi realizada uma atividade. Já no Brasil, o processo foi diferente, pois foi preciso enviar uma solicitação à Secretaria da Educação apresentando o projeto de pesquisa, as atividades e um Termo Livre Esclarecido, pedindo autorização para realizar os *workshops*. Após obter a autorização, a Secretaria disponibilizou uma lista das escolas para entrarmos em contato para saber qual delas teria interesse em participar do projeto. Por fim, após esse processo burocrático, as escolas que acolheram o projeto foram NER (Núcleo de Ensino Renovado) e Escola Municipal Santa Maria, do município de Bauru.

Em Portugal, as classes tinham alunos com faixa etária entre 10 e 12 anos e os *workshops* foram realizados nos períodos das aulas de Português, e, no Brasil, as idades variavam de 10 a 14 anos dentro das turmas participantes.

Durante a estadia em Portugal, além da orientação recebida pela professora Sara Pereira, também foram realizadas formações sobre conteúdos para trabalhar a literacia midiática em sala de aula, como o curso “Literacia Digital em Contexto Escolar”, promovido pela Rede de Bibliotecas Escolares e MILD (Manual de Instruções em Literacia Digital).

Em relação à escolha das cidades de aplicação da pesquisa, Braga foi escolhida por abrigar a Universidade do Minho, que conta com o Instituto de Ciências Sociais e o curso de Ciências da Comunicação, do qual a Professora Sara Pereira é docente e é reconhecida por desenvolver diversas pesquisas relacionadas à literacia midiática.

Sobre a cidade de aplicação da pesquisa no Brasil, Bauru também é uma cidade universitária e a sede da pesquisa, que está vinculada ao Doutorado em Comunicação da UNESP. A UNESP também conta com cursos de graduação e pós-graduação em Comunicação, e o Mestrado e Doutorado em Comunicação possui uma disciplina sobre Media Literacy (Ministrada pela professora Roseane Andrelo).

Após a realização dos *workshops* realizados separadamente em cada país, foi realizada uma pré-análise das respostas obtidas. Além dos *workshops* seria aplicado questionário sobre perfil de consumo de mídia para o desenvolvimento de uma terceira atividade, que seria realizada em conjunto pelos alunos dos dois países via plataforma digital.

Esse questionário serviria para mostrar com quais plataformas e formatos esses jovens têm mais contato e desenvolver a atividade final de forma mais direcionada e de acordo com suas realidades, criando mais proximidade e estimulando sua participação. O tema central proposto seria a pandemia de Covid-19, que afetou os dois países e gerou grande quantidade de conteúdos midiáticos, com destaque para *fake news* e desinformação.

Seriam apresentados conteúdos como notícias da imprensa profissional, notícias falsas e memes, e colocadas questões para interpretação de texto, apontar qual notícia é falsa e porquê, quais os prejuízos aos cidadãos em relação a esse tipo de informação e quais poderiam ser suas ações para tentar reverter essa situação de

informações inverídicas em meio a questões tão sérias, como a da saúde pública, política e economia, além de temas como xenofobia e discurso de ódio. Também abordaria sobre quais tipos de conteúdos poderiam elaborar para auxiliar as pessoas a se informarem melhor e quais plataformas utilizariam; como poderiam utilizar as mídias para atuar como cidadãos e buscar soluções. E qual a importância desses conhecimentos para a sociedade.

Em relação ao fomento do diálogo intercultural, via plataforma digital selecionada, as duas turmas responderiam em conjunto as questões dessa atividade, retomando também o que foi aprendido nos *workshops* passados.

Realizado esse diálogo e debates acerca das questões apresentadas, a conversação produzida pelos alunos seria avaliada levando em conta os critérios referentes à literacia midiática e diálogos interculturais (WALSH, 2005), também com base na análise de conteúdo de Bardin (2006) que, de acordo com a autora, se caracteriza como:

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicativos (quantitativos ou não) que permitam a interferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (BARDIN, 2006, p. 37).

Sobre as respostas obtidas, será realizada análise de conteúdo utilizando as seguintes categorias: participação; análise de informações; criação de consciência; criação de redes/articulação; e tomadas de decisão/ação; criadas a partir do levantamento bibliográfico, por meio das quais será possível aferir se a literacia midiática contribui para o exercício da cidadania. Contudo, por conta da Pandemia de Covid-19, a terceira atividade não pôde ser realizada, em virtude do fechamento das escolas e suspensão das aulas.

Por fim, após todas essas análises, espera-se destacar as contribuições da literacia midiática para a formação de indivíduos mais preparados para acessar os media e utilizá-los de forma ativa e criativa, para exercício da cidadania, garantia e ampliação de direitos.

### 6.1.1 *Workshop* Segurança e privacidade na internet: planificação<sup>4</sup>

Em Portugal, na cidade de Braga, durante o período de Doutorado Sanduíche financiado pelo Capes, foram desenvolvidos e realizados dois *workshops* em duas escolas públicas da cidade de Póvoa do Vaezin, Escola A Ver o Mar e Escola de Rates. Os temas de cada *workshop* foram Segurança e Privacidade na Internet (tema solicitado pelas escolas portuguesas) e *fake news* (tema sugerido pela pesquisadora) e serão melhor detalhados a seguir. No Brasil, as atividades foram desenvolvidas nas Escolas Municipais Santa Maria e Núcleo de Ensino Renovado (N.E.R.), também conhecido como E.M.E.F. Lydia Alexandrina Nava Cury.

O primeiro *workshop* realizado abordou a questão da “Segurança e Privacidade na Internet”, tema que foi solicitado pela direção das escolas. A atividade foi realizada dia 08 de fevereiro de 2019 nas Escolas Básicas de Aver-o-Mar e Escola de Rates, no distrito de Póvoa de Varzim.

**Tabela 2: Planificação do *workshop* sobre segurança e privacidade na internet.**

| TEMPO                                                                     | ATIVIDADE                                                                                                                                                                                               | RECURSOS                                                                                                                                             |
|---------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Apresentação e Introdução do Tema e da Atividade</b><br><br><b>10'</b> | Apresentação das professoras<br>Contexto da atividade e importância do tema a ser abordado                                                                                                              | Apresentação oral                                                                                                                                    |
| <b>Atividade 1</b><br><b>15'</b>                                          | 1. Visionamento de vídeos sobre a disponibilização de dados pessoais, no qual um ator aborda pessoas desconhecidas e pergunta se podem ser amigos, pedindo uma série de dados pessoais e até mesmo para | Vídeos:<br>1. (Vídeo “Quer ser meu amigo?”)<br><a href="https://www.youtube.com/watch?time_continue">https://www.youtube.com/watch?time_continue</a> |

<sup>4</sup> Sobre este *wokshop*, foi apresentado trabalho em formato de comunicação oral no VI Congresso Internacional Comunicación y Pensamiento: La revolución de los prosumers: Youtubers e instagramers, 2021. Disponível em: <https://comunicacionypensamiento.org/simposios/s01/> Acesso em: 30/04/2021.

|                                                 |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
|-------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                                 | <p>mostrar fotos da galera do telemóvel/celular</p> <p>2. Análise dos vídeos – diálogo com a turma</p> <p>Questões:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- De que tratam os vídeos?</li> <li>- Concordam com o que o rapaz pede na rua? É diferente pedir e dar esses dados na rua e na Internet?</li> <li>- E em relação ao que fazem na Internet? Adicionam amigos mesmo que sejam desconhecidos? Falam com estranhos? Partilham fotos privadas/íntimas? Partilham conteúdos sem se preocupar quem pode ver?</li> </ul> <p>3. Que tipo de conteúdos publicaram nas redes sociais esta semana? <b>Fariam algo de forma diferente? Deixariam de publicar algo?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– registro em post it</li> <li>- leitura de alguns posts</li> </ul> | <p><a href="https://www.youtube.com/watch?v=h7OAZujoiEk">=6&amp;v=h7OAZujoiEk</a> (1'04")</p> <p>2. <a href="https://www.youtube.com/watch?v=XR15yaLWfzq">https://www.youtube.com/watch?v=XR15yaLWfzq</a> (55")</p> <p>3. (Vídeo sobre dados pessoais) <a href="https://www.youtube.com/watch?v=n0ALTBGofZs">https://www.youtube.com/watch?v=n0ALTBGofZs</a> (45") (Vídeo sobre fotos pessoais)</p> |
| <p><b>Tópicos a reter</b></p> <p><b>10'</b></p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Uso crítico</b> – Atenção à confiabilidade da informação. Qual a fonte? É segura? O site é seguro e parece oficial? O que dizem outras fontes? Devo partilhar isso? Isso ofende ou prejudica alguém? Pense nos seus direitos, mas também em suas responsabilidades!</li> <li>• <b>Comportamentos adequados</b> – Quando um site promete um prêmio</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                | <p><a href="https://www.youtube.com/watch?v=CXfB4ecuWV8">https://www.youtube.com/watch?v=CXfB4ecuWV8</a> (1'04")</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                |

|                                                                 |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |  |
|-----------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|
|                                                                 | <p>ao clicar em um botão, será que não é uma armadilha?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Atenção ao comércio electrónico</b> – Observe taxas e impostos, condições de pagamento. Se for um pagamento com cartão de crédito. Observar se o endereço do site começa com “https” e tem um símbolo de cadeado.</li> <li>• <b>Protege a tua privacidade</b> - O que cai na rede nunca desaparece! Pegadas digitais nunca somem. Por isso é importante ter muito cuidado com as informações pessoas que disponibilizamos. Não compartilhe dados pessoais e bancários via redes sociais.</li> </ul> |  |
| <b>Conclusão</b><br><b>O que aprendi de novo?</b><br><b>10'</b> | Trabalho em grupo:<br>- o que aprendi de novo?<br>- que comportamentos devo adotar quando estou na Internet e nas redes sociais?                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |  |

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Pensando no contexto da sociedade mediatizada, a Internet supera barreiras físicas, expande nossa capacidade de comunicação e conexão com pessoas, dispositivos e instituições em todo o mundo; coloca ao nosso alcance uma quantidade de informações em diversos formatos, como textos, sons, imagens, vídeos.

Da mesma forma, nossas informações também podem estar disponíveis para outras pessoas, dispositivos e instituições. Nesse contexto, enfatiza-se a necessidade de promover habilidades de Alfabetização de Mídia, a fim de garantir privacidade e segurança no mundo on-line e, como no mundo off-line, devem ser tomadas precauções.

Para promover esse entendimento e desenvolver habilidades para garantir segurança e privacidade na Internet, a atividade proposta começa com uma breve contextualização sobre o tema e sua importância. Em seguida, os alunos assistiram a

vídeos curtos sobre o assunto. Os dois primeiros vídeos apresentam um personagem no centro de uma praça pública que aborda pessoas desconhecidas e faz uma série de perguntas pessoais, como nome, endereço e se tem namorado. Pede para ser amigo de cada pessoa abordada e por vezes até para pedir fotos nos celulares.

Após os vídeos, algumas perguntas são debatidas com os alunos, como: "sobre o que são os vídeos?"; "é diferente perguntar e fornecer essas informações na rua e na internet?"; "em relação ao que eles fazem na internet, eles adicionam amigos mesmo que sejam desconhecidos?"; "você compartilha conteúdo sem se preocupar com quem pode ver?".

Em seguida foi apresentado um terceiro vídeo em que amigas estão em uma festa numa casa com piscina e tiram fotos pra postar em suas redes sociais, porém, como o perfil da menina que publica as fotos é público, a foto acaba parando em um site de conteúdo pornográfico. Esse vídeo também é discutido com os alunos e em seguida os mesmos são convidados a responder em um pedaço de papel: "que tipo de conteúdo você publicou nas redes sociais esta semana?"; "eles fariam algo diferente?"; "você para de publicar alguma coisa?" Algumas respostas são lidas e há outro espaço para debate. A seguir, são apresentados conteúdos adicionais sobre o diálogo: 1) uso crítico da mídia, fontes de informação e credibilidade; 2) comportamento adequado na internet; 3) atenção ao comércio eletrônico e; 4) como proteger sua privacidade.

Para estabelecer o que foi aprendido, é proposto um grupo de trabalho final, no qual cada grupo deve registrar um postal em formato de *tablet* (utilizado para tornar a atividade mais lúdica) o que aprendeu de novo e quais comportamentos devem adotar na Internet e nas redes sociais. Com esta atividade, o objetivo foi desenvolver habilidades em Alfabetização em Mídia para jovens e contribuir para a promoção da segurança e privacidade da Internet, conscientizando as pessoas sobre o potencial da mídia e também sobre as responsabilidades e precauções que eles precisam ter como usuários e cidadãos.

As respostas das atividades serão apresentadas a seguir, bem como sua pré-análise em relação ao tema discutido em sala de aula.

#### 6.1.2 Análise das respostas da primeira etapa nas escolas Portuguesas

**Tabela 3: Respostas sobre a questão 1 nas escolas de Portugal**

|                                                                                                                                 |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Pergunta 1: De que tratam os vídeos?</b>                                                                                     |
| <b>Respostas</b>                                                                                                                |
| 1. “Os vídeos tratam-se de um rapaz que vê pessoas que passam na rua e pedem-lhe para ser seu amigo.”                           |
| 2. “Os vídeos falam dum rapaz que faz perguntas a desconhecidos. Tentando mostrar as atitudes que nos temos nas redes sociais.” |
| 3. “Da privacidade das pessoas.”                                                                                                |
| 4. “Ser amigo de uma pessoa desconhecida.”                                                                                      |

Fonte: Elaborado pela autora (2021)

Das duas turmas das duas escolas de Portugal, quatro alunos responderam a questão 1. De maneira geral, os jovens apontaram em suas respostas que os vídeos se tratam de um desconhecido pedindo informações pessoais na rua, sobre privacidade, e também faz um paralelo com as atitudes que tomam nas mídias sociais ao aceitar desconhecidos como amigos, demonstrando que esses alunos compreenderam a intenção do vídeo apresentado.

**Tabela 4: Respostas sobre a questão 2 nas escolas de Portugal**

|                                                                                                                                                                              |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Pergunta 2: Concordam com o que o rapaz pede na rua? É diferente pedir e dar esses dados na rua e na Internet?</b>                                                        |
| <b>Respostas</b>                                                                                                                                                             |
| 1. “Não, pois não se deve pedir nem perguntam tais coisas a qualquer estranho. Não é diferente, porque a ideia é a mesma.”                                                   |
| 2. “Não, eu não concordo e não é diferente pedir dados na rua e na internet, a única diferença é que as pessoas dão mais facilmente informação pela internet do que na rua.” |
| 3. “Não, porque a várias pessoas que não se sentem a vontade com as perguntas que ele faz.”                                                                                  |
| 4. “Não, não é diferente dar esses dados na rua e na Internet, dá tudo no mesmo.”                                                                                            |
| 5. “Não concordo. Sim, [é diferente] porque na internet temos uma falsa sensação de segurança.”                                                                              |

|                                                                                                                                                                                                                                                                       |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 6. “Não, pois não se deve pedir dados a pessoas que não conhecemos. Não [é diferente] porque de qualquer das formas podemos magoar a pessoa se fizermos mal com os dados dela.”                                                                                       |
| 7. “Na minha opinião, não é diferente dar esses dados, porque nós também pedimos pra seguir as pessoas, mas isso é de uma forma virtual. O senhor só quis demonstrar o que se passava na internet. Não condeno essa atitude!”                                         |
| 8. “Não, eu não concordo com o rapaz.”                                                                                                                                                                                                                                |
| 9. “Sim.”                                                                                                                                                                                                                                                             |
| 10. “Não [concordo]. Sim, é diferente pedir na rua e na internet.”                                                                                                                                                                                                    |
| 11. “Sim, porque é o que se pede na internet.”                                                                                                                                                                                                                        |
| 12. “Não. Sim [é diferente], porque na rua nós conseguimos ver a pessoa e na internet não conseguimos, mesmo que tenha fotografia pode ser um perfil falso.”                                                                                                          |
| 13. “Não, porque se não conhecemos a pessoa não devemos fazer questões pessoais a desconhecidos. Não, porque como damos dados pessoais na rua também damos na internet, pois tudo é público a partir do momento que damos a informação, sendo na rua ou na internet.” |
| 14. “Não, porque não os conheço e não me interessa saber nada sobre eles ou eles sobre mim.”                                                                                                                                                                          |
| 15. “Não, porque não se deve dar informações a estranho. Não, porque de qualquer maneira estamos a divulgar informações nossas.”                                                                                                                                      |
| 16. “Não concordo com o que o rapaz pede na rua. Não é diferente das essas informações na rua ou na internet. Porque tanto na internet como na rua as pessoas conseguem ver ou saber aquilo que querem, embora pela internet não tenhamos tanta consciência disso.”   |
| 17. “Não concordo. Não é diferente.”                                                                                                                                                                                                                                  |
| 18. “Não, porque é uma informação pessoal nossa. Não, porque estamos a dar as nossas informações na mesma, não interessa aonde.”                                                                                                                                      |
| 19. “Não. Não, porque são dados pessoais que não se deve dar na rua ou na internet, pois sujeitamo-nos a diversos perigos.”                                                                                                                                           |
| 20. “Não concordo com o que o Pyong fez.”                                                                                                                                                                                                                             |

|                                        |
|----------------------------------------|
| 21. “Sim, porque está a fazer amigos.” |
|----------------------------------------|

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Um total de 21 alunos responderam à questão 2. Dessas 21 respostas, 19 alunos responderam que não concordam com a atitude de pedir informações a estranhos na rua. Apenas responderam que concordam com a atitude, e uma das justificativas foi que o rapaz está fazendo amigos.

Sobre a diferença entre fazer isso na rua ou nas redes sociais, 15 afirmaram quem não é diferente dar os dados pessoais na rua ou na internet, e seis responderam que há diferença. Dos que afirmaram não ser diferente, as justificativas foram “tanto na internet como na rua as pessoas conseguem ver ou saber aquilo que querem, embora pela internet não tenhamos tanta consciência disso”; “tudo é público a partir do momento que damos a informação, sendo na rua ou na internet”; “não é diferente pedir dados na rua e na internet, a única diferença é que as pessoas dão mais facilmente informação pela internet do que na rua”.

Para os que apontaram ser diferente, as respostas colocavam que é diferente “porque na internet temos uma falsa sensação de segurança” e “porque na rua nós conseguimos ver a pessoa e na internet não conseguimos, mesmo que tenha fotografia pode ser um perfil falso”, destacando o sentido de que há uma falsa sensação de segurança na internet e a presença de perfis falsos, o que não é possível no mundo físico. Já outra resposta afirma que é diferente “porque é o que se pede na internet”, ou seja, é assim que se age na internet, adicionando pessoas e conversando para fazer amigos, no mesmo sentido da resposta do aluno que concorda com a atitude da abordagem do personagem do vídeo em abordar desconhecidos e fazer perguntas pessoais, pois “está a fazer amigos”. Outros dois alunos que responderam que há diferença entre falar com estranhos e pedir dados pessoais na internet não justificaram a resposta.

De modo geral, quase a totalidade dos alunos respondentes não acha correto abordar estranho e pedir/dar informações pessoais, porém dois consideraram a atitude normal. Sobre fazer isso na rua ou na internet, a maioria respondeu não haver diferenças, e os que apontaram sua existência destacaram a questão da sensação ilusória de segurança (provavelmente pela ausência de contato físico que elimina a

possibilidade de violência corporal) e os perfis falsos. Apenas um considerou diferente, pois acredita que esse é o comportamento normal nas mídias sociais, o que merece atenção, visto que essa visão apresenta riscos à segurança e privacidade do aluno.

**Tabela 5: Respostas sobre a questão 3 nas escolas de Portugal.**

|                                                                                                                                                                                                                      |                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Pergunta 3: E em relação ao que fazem na Internet? Adicionam amigos mesmo que sejam desconhecidos? Falam com estranhos? Partilham fotos privadas/íntimas? Partilham conteúdos sem se preocupar quem pode ver?</b> |                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
| <b>Respostas</b>                                                                                                                                                                                                     |                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
| 1.                                                                                                                                                                                                                   | “Vou às redes sociais. Não adiciono desconhecidos, não falo com estranhos, não partilho fotos íntimas e não partilho sem me preocupar com quem pode ver.”                                                                                                                       |
| 2.                                                                                                                                                                                                                   | “Eu não adiciono desconhecidos. Eu não falo com estranho. Eu não partilho fotos íntimas.”                                                                                                                                                                                       |
| 3.                                                                                                                                                                                                                   | “Adiciono amigos, mas não adiciono desconhecidos. Também não partilho informações nem fotos privadas íntimas. No caso das fotos, não partilho nem com amigas desconhecidas. Às vezes partilho fotos “engraçadas” com amigos, mas preocupo-me sempre sobre os desconhecidos.”    |
| 4.                                                                                                                                                                                                                   | Depende de sermos responsáveis ou não. Não, porque não quero que vejam os meus dados. Não adiciono desconhecidos. Não falo com estranhos. Não posto fotos íntimas.                                                                                                              |
| 5.                                                                                                                                                                                                                   | “Sim, adiciono amigos que não conheço, mas com certos limites. Se aparecer uma pessoa que acho suspeita, não aceito. Falo, às vezes, com estranho, mas tenho cuidado. Não partilho fotos íntimas. Preocupo-me por vezes com quem vai ver e penso duas vezes antes de publicar.” |
| 6.                                                                                                                                                                                                                   | “Não falo com estranho.”                                                                                                                                                                                                                                                        |
| 7.                                                                                                                                                                                                                   | “Não. Não. Não. Não.”                                                                                                                                                                                                                                                           |
| 8.                                                                                                                                                                                                                   | “Não se deve adicionar desconhecidos nas redes sociais, pois eles podem não ser a pessoa que dizem ser.”                                                                                                                                                                        |
| 9.                                                                                                                                                                                                                   | “Não adiciono desconhecidos.”                                                                                                                                                                                                                                                   |

|                                                                                                                                                                                |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 10. “Só adiciono as pessoas que conheço ou as que já vi por aí ou são meus amigos.”                                                                                            |
| 11. “Não falo com estranho, porque essa ação pode levar-me a ter sérios problemas, por exemplo, se o estranho estiver a passar por uma pessoa simpática e na verdade não for.” |
| 12. “Adiciono alguns estranhos. Não falo com estranhos. Não publico fotos íntimas. Sim [preocupo-me com quem vai ver ou não].”                                                 |
| 13. “[Falo com estranhos] Por vezes, quando me abordam.”                                                                                                                       |
| 14. “Não falo com estranhos. Não partilho fotos. Não adiciono como amigo desconhecidos.”                                                                                       |
| 15. “Não, não se deve partilhar fotos íntimas, nem privadas, pois como a palavra diz, é privado e só a nós diz respeito.”                                                      |

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Das 15 respostas obtidas, duas afirmaram que às vezes adicionam estranhos, e um aluno comentou que adiciona desconhecidos, mas com certos limites e “se aparecer uma pessoa que acho suspeita, não aceito. Falo, às vezes, com estranho, mas tenho cuidado”, porém, não explicou o que seria uma pessoa suspeita ou que tipos de cuidado específicos toma. Uma das respostas afirmava que fala com estranhos apenas quando é abordado. Sobre preocupar-se com quem pode ver o conteúdo e se posta fotos íntimas, todos responderam que preocupam-se e que não postam esse tipo de foto.

**Tabela 6: Respostas sobre a questão 4 nas escolas de Portugal.**

|                                                                                                                                               |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Questão 4: Que tipo de conteúdos publicaram nas redes sociais esta semana? Fariam algo de forma diferente? Deixariam de publicar algo?</b> |
| <b>Respostas</b>                                                                                                                              |
| 1. “Publiquei uma foto e coloquei algumas histórias.”                                                                                         |
| 2. “Não meti nenhum conteúdo na internet esta semana.”                                                                                        |
| 3. “A desejar os parabéns a uma amiga.”                                                                                                       |
| 4. “Não poste nada.”                                                                                                                          |
| 5. “Nenhum.”                                                                                                                                  |
| 6. “Nada.”                                                                                                                                    |

|                                                                                                                                                              |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 7. “Eu publiquei histórias no Instagram e fotos com amigos em locais públicos.”                                                                              |
| 8. “Fotos com as minhas amigas, fotos minhas, fotos sobre a minha localização.”                                                                              |
| 9. “Não publiquei nada.”                                                                                                                                     |
| 10. “Uso para mostrar algo, mas esta semana não publiquei nada.”                                                                                             |
| 11. “Na internet eu vejo vídeos no Youtube, jogo e falo com amigos por mensagem e por chamada.”                                                              |
| 12. “Na internet eu vejo vídeos no Youtube, jogo e falo com meus amigos enquanto jogo.”                                                                      |
| 13. “Jogo e falo com meus amigos.”                                                                                                                           |
| 14. “Posto fotos com amigas em locais públicos e curiosidades sobre a minha localização.”                                                                    |
| 15. “Publiquei uma foto minha na minha conta pessoal, uma edição feita por mim na minha página de fãs e algumas histórias com informações da página de fãs.” |
| 16. “Publiquei fotos minhas numa atividade.”                                                                                                                 |
| 17. “Esta semana publiquei uma história a dizer que faltam dois dias para o meu aniversário e fiz um direto com um amigo meu.”                               |

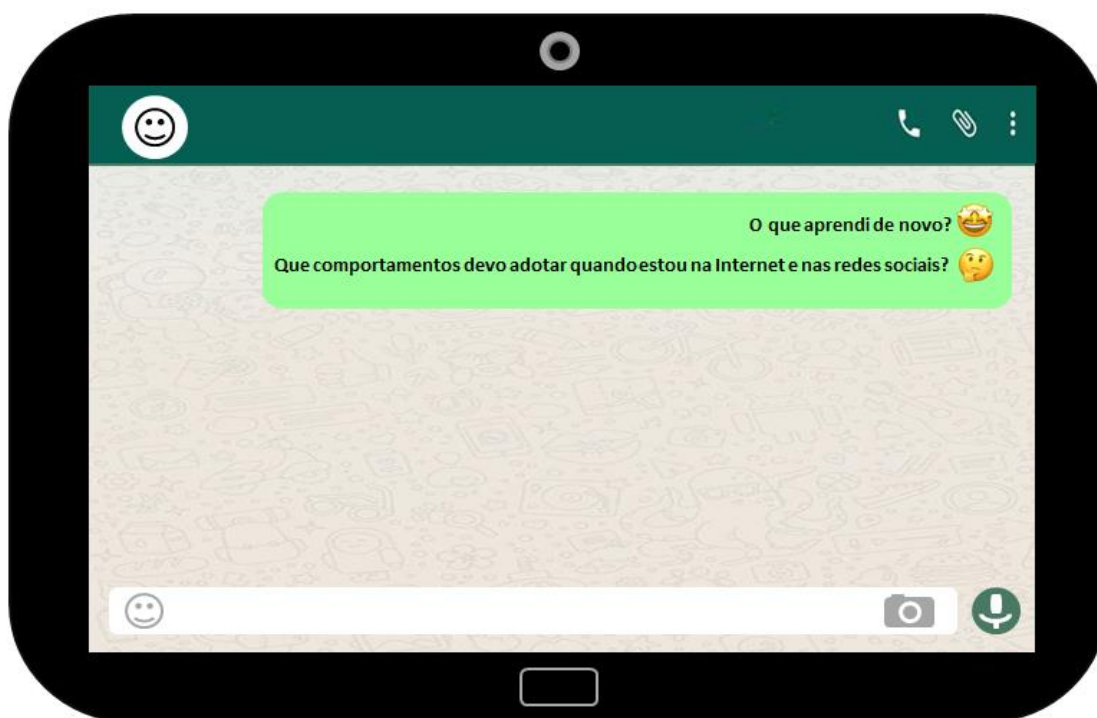
Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Para a questão 4, houveram 17 respostas, das quais as cinco afirmaram não ter publicado nada na internet na última semana. Seis dos inquiridos responderam ter postados fotos (de amigos, atividades, dia a dia) e desses seis uma pessoa destacou o aplicativo Instagram. Cinco afirmaram ter publicado histórias; quatro falam com seus amigos; dois acessaram vídeos do Youtube; dois utilizaram a internet para jogar e conversar com os amigos durante o jogo; e uma pessoa publicou uma edição em sua própria página de fãs (*fan page*, do Facebook).

#### 6.1.3 Análises das atividades da segunda etapa em Portugal: o que aprenderam sobre Segurança e Privacidade na Internet (*tablets*)

A segunda atividade do *workshop* foi realizada em grupo pelos alunos e consistia em cada um discutir o que foi apresentado e responder às questões: “o que aprendi de novo?” e “que comportamentos devo adotar quando estou na internet e nas redes sociais?”. As respostas foram escritas em folhas de papel em formato de *tablet* para dar mais ludicidade à tarefa, chamando atenção para um elemento visual que remeta à tecnologia.

**Figura 10: Tablets: O que aprendi de novo sobre segurança e privacidade na Internet**



Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Sobre a figura do *tablet*, alguns alunos das escolas portuguesas comentaram sobre o emojis (desenhos com expressões faciais), que pareciam ser do sistema IOS (Sistema Operacional Apple), porém, o design do aparelho ser de um produto com sistema Android, demonstrando proximidade desses alunos com esse tipo de dispositivo.

Nas respostas, como brincadeira, alguns grupos desenharam o símbolo de mensagem de vós, dizendo que haviam respondido por áudio, mas depois responderam às perguntas propostas, e outros também desenharam emojis para completar suas respostas.

**Tabela 7: Respostas sobre o que aprenderam sobre segurança e privacidade na Internet nas escolas de Portugal**

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p><b>Grupo 1</b></p> <p>“Aprendi que a internet não é segura e que a nossa vida não deve ser online, pois estou sempre a ser observado. Devo ter consciência de que tudo o que é publicado na internet fica lá para sempre, proteger meus dados e ter sempre muito cuidado com todas as pessoas na Internet. =).”</p>                                                                                                                                                                                                            |
| <p><b>Grupo 2</b></p> <p>“De novo nós não aprendemos nada, pois já tínhamos aprendido tudo o que foi dito nesta apresentação. Quando estamos a navegar na internet e nas redes sociais devemos ter cuidado e atenção com tudo que publicamos e partilhamos, quer seja fotos, comentários ou vídeos, pois podemos estar a dar informação pessoal a desconhecidos que a podem usar para nos prejudicar. Também temos de ter consciência com quem falamos porque nem sempre essas pessoas são o que dizem ser.”</p>                  |
| <p><b>Grupo 3</b></p> <p>“Nós já estávamos informados sobre as maneiras de nos proteger na internet, por isso não aprendemos nada de novo, mas sim reforçamos a nossa ideia de segurança. Devo ter cuidado com aquilo que partilho e com quem partilho para que essas informações não sejam divulgadas contra a minha vontade. Não devo conversar com pessoas desconhecidas. Nem devo publicar a foto de outras pessoas sem o seu consentimento tal como não devo publicar fotos que não mostraria a ninguém que não confio.”</p> |
| <p><b>Grupo 4</b></p> <p>“Aprendi que não devo aceitar pedidos de desconhecidos e nem falar com eles. Devo ter mais cuidado com o que publico e com o que faço na internet.”</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
| <p><b>Grupo 5</b></p> <p>“Eu aprendi que a internet não é segura e devemos ter cuidado com o que publicamos porque mesmo que apaguemos essa publicação ela está sempre disponível a qualquer um. Tanto faz publicar na internet ou dizer na vida real, todos saberão da informação. Não publicar fotos com os amigos sem a autorização deles. Não enviar informações pessoais ou desconhecidas nem aceitá-los como amigos, pois não sabemos de suas intenções.”</p>                                                               |

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p><b>Grupo 6</b></p> <p>“Aprendemos a ter melhor privacidade Não aceitar amigos estranhos. Não postar fotos de amigos e amigas. As contas que temos privadas na verdade não são privadas.”</p>                                                                                                                           |
| <p><b>Grupo 7</b></p> <p>“Aprendemos que não devemos postar nem mandar fotos impróprias, pois podem parar a sites ‘pornográficos’. Devemos não falar com pessoas desconhecidas, não revelar dados pessoais e bloquear pessoas que pedem ‘nudes’.”</p>                                                                     |
| <p><b>Grupo 8</b></p> <p>“Aprendemos que não devemos partilhar os nossos dados pessoais com pessoas desconhecidas, como também devemos ter cuidado com o que partilhamos nas redes sociais, pois podem ir parar a sites que não queremos. Devemos tornar nosso perfil privado, não aceitar pedidos de desconhecidos.”</p> |
| <p><b>Grupo 9</b></p> <p>“Aprendi que nem sempre podemos confiar em qualquer pessoa. Na internet não devemos partilhar a nossa vida ou os nossos dados pessoais com quem é estranho ou com pessoas que não confiamos muito.”</p>                                                                                          |

Fonte: Elaborado pela autora (2021)

De maneira geral, as respostas obtidas destacaram a questão de preocupar-se com o conteúdo publicado na internet, pois as informações podem ser acessadas por desconhecidos e utilizadas de maneira prejudicial.

Outro ponto destacado foi sobre a postagem de fotos pessoais e também de amigos. Um dos grupos citou que imagens pessoais podem parar até mesmo em sites de pornografia, e outro comentou sobre “nudes” (fotos nu) e para bloquear das mídias sociais quem pede esse tipo de foto. Uma das recomendações apontada por um dos grupos foi pedir permissão aos amigos presentes nas fotos para saber se podem ou não publicar as imagens.

Além disso, indicaram não aceitar desconhecidos em suas mídias sociais e deixar as configurações de privacidade do perfil como “privado”, ou seja, as informações ficam visíveis apenas para amigos permitidos pelo dono do perfil à sua rede de contatos, e não para todos os usuários.

É interessante destacar que dois grupos afirmaram não terem aprendido nada de novo, pois já haviam sido informados sobre como se proteger na internet, mas reforçaram o que havia sido aprendido e sua noção de segurança.

#### 6.1.4 Análise das respostas da primeira etapa nas escolas Brasileiras

No Brasil, na cidade de Bauru, os *workshops* foram realizados nas Escolas Municipais de Ensino Fundamental de Santa Maria e Núcleo de Ensino Renovado. A seguir estão as respostas referentes a questões da primeira parte da atividade.

**Tabela 8: Respostas sobre a questão 1 nas escolas do Brasil.**

|                                                                                                                                                                                  |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Pergunta 1:</b> De que tratam os vídeos?                                                                                                                                      |
| <b>Respostas</b>                                                                                                                                                                 |
| 1. “Um rapaz pedindo dados.” (resposta do aluno de inclusão).                                                                                                                    |
| 2. “De ter privacidade e não conversar com qualquer um.”                                                                                                                         |
| 3. “Mostrar que é errado compartilhar suas informações pessoais para qualquer pessoa.”                                                                                           |
| 4. “O vídeo trata sobre passar informações para estranhos, isso não pode acontecer porque ninguém pode saber informações pessoais suas se a pessoa é estranha. Isso é perigoso.” |
| 5. “Não mostrar fotos no celular.”                                                                                                                                               |
| 6. “Esse vídeo fala que você tem que ter privacidade, não mostrar das coisas para pessoas desconhecidas.”                                                                        |
| 7. “Não conversar com estranhos.”                                                                                                                                                |
| 8. “Os vídeos tratam de pessoas passando informações para um desconhecido.”                                                                                                      |
| 9. “De uma pessoa que pede informação para outra pessoa desconhecida.”                                                                                                           |
| 10. “Um menino vai e pergunta nome e etc.”                                                                                                                                       |
| 11. “Um homem estranho pedindo informações de sua vida para pessoas que estavam passando na rua naquela hora.”                                                                   |
| 12. “Sobre privacidade nas redes sociais, e que cuidados devemos tomar.”                                                                                                         |
| 13. “Que não é para responder as perguntas de um estranho.”                                                                                                                      |

|                                                                                                                                     |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 14. "Privacidade e segurança. As pessoas concordam com o cara do vídeo, isso é errado porque ele pode muito bem assaltar sua casa." |
| 15. "Se trata de pessoas desconhecidas querendo saber de você."                                                                     |
| 16. "Trata de um rapaz pedindo coisas pessoais para quem passa na rua.<br>Ex: nome, foto e se namora, etc."                         |
| 17. "Sobre privacidade."                                                                                                            |
| 18. "Privacidade é essencial, etc!!!"                                                                                               |
| 19. "Privacidade e segurança."                                                                                                      |
| 20. "Sobre a diferença entre pedir uma informação na rua e nas redes sociais."                                                      |
| 21. "Privacidade."                                                                                                                  |
| 22. "Os vídeos tratam a importância da proteção das redes sociais e os perigos da internet."                                        |
| 23. "Privacidade e segurança."                                                                                                      |
| 24. "Os vídeos tratam de privacidade."                                                                                              |
| 25. "Se trata de pessoas desconhecidas se comunicando com outra e a pessoa faz perguntas pessoais."                                 |

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Dentre as quatro turmas participantes da atividade, 25 alunos responderam à pergunta 1. De maneira geral, os alunos responderam que o vídeo se trata de uma pessoa desconhecida pedindo dados pessoais na rua, e que seria errado e perigoso fornecer esse tipo de informação, e também destacaram sobre a importância da segurança e privacidade. Dois grupos explicitaram a relação com segurança e privacidade na internet e nas redes sociais.

**Tabela 9: Respostas sobre a questão 2 nas escolas do Brasil.**

|                                                                                                                       |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Pergunta 2: Concordam com o que o rapaz pede na rua? É diferente pedir e dar esses dados na rua e na Internet?</b> |
| <b>Respostas</b>                                                                                                      |
| 1. "Não, não é diferente, é totalmente igual porque na internet nós não conhecemos igual na rua."                     |

|                                                                                                                                                                                                                           |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 2. “Não, não é diferente porque ele é estranho e não pode conversar com estranhos.”                                                                                                                                       |
| 3. “Não é muito, porém o que ele pediu na rua é a mesma coisa que na internet só é mais perigoso.”                                                                                                                        |
| 4. “Não, porque não se dá dados pessoais para uma pessoa estranha na rua ou na internet.”                                                                                                                                 |
| 5. “Não, eu não concordo com as perguntas de estranhos, porque a gente pode estar em risco.”                                                                                                                              |
| 6. “Não, eu não concordo. E não é bom, é melhor prevenir.”                                                                                                                                                                |
| 7. “Não, é porque a pessoa pode pedir outros dados pessoais que não pedem na realidade, como onde você mora, o seu cronograma etc.”                                                                                       |
| 8. “Não e não é diferente.”                                                                                                                                                                                               |
| 9. “Não, não porque as pessoas podem dar seus dados tanto na rua quanto na internet”.                                                                                                                                     |
| 10. “Não concordo com o rapaz, pois ele é um estranho, e ele pode cometer um crime, já na internet, você não se preocupa muito, tipo, se um estranho conversar com você na internet você vai acabar conversando com ele.” |
| 11. “Não concordo, é diferente.”                                                                                                                                                                                          |
| 12. “Não concordo, porque na rua as pessoas não passam as informações com medo, mas na internet elas pensam que não tem problema, que é só uma informação, mas não, na rua e na internet é perigoso.”                     |
| 13. “Não, porque na internet as pessoas vão colocar fotos falsas e contar mentiras.”                                                                                                                                      |
| 14. “Não, pois além de ser estranho, pode ser extremamente perigoso. Não, na rua e na internet, você passa os mesmos perigos se der os dados.”                                                                            |
| 15. “Não concordo, pois ele está invadindo a privacidade de pessoas que pode ser muito perigoso. Não é diferente, pois na internet acontece o mesmo, por isso devemos ter cuidado.”                                       |
| 16. “Não concordo com o que ele pede, pois são dados pessoais que não podem ser compartilhados com pessoas estranhas. Pedindo esses dados pessoalmente as pessoas podem se ver, e nas redes sociais, as                   |

|                                                                                                                                                                                                                                                              |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| fotos, geralmente não mostram a realidade, e tem acesso mais possível, sem pedir autorização.”                                                                                                                                                               |
| 17. “Não concordo, pois ele está invadindo a privacidade das pessoas. Muito diferente, pois na rua você conversa cara a cara e na internet a pessoa pode falar alguma coisa que não está acontecendo.”                                                       |
| 18. “Eu não concordo com o que o rapaz está pedindo para as pessoas, perguntando nome, pedindo foto, ele não conhece ninguém. Eu acho que pedir dados para uma pessoa na rua é igual pedir os dados na internet e você não pode passar se você não conhece.” |
| 19. “Não, eu não concordo, pois é uma coisa privada da pessoa e não deve passar ou mostrar para desconhecidos. Sim, é muito diferente na minha opinião.”                                                                                                     |

Fonte: Elaborado pela autora (2021)

A questão 2 foi respondida por 19 alunos. Todos não concordaram com a atitude do protagonista do vídeo em pedir informações a estranhos na rua e também à de fornecer tais informações a estranhos.

Quando questionados se dar informações pessoas na rua ou nas redes sociais era diferente, 11 responderam que não é diferente, a justificativa geral foi que dar esse tipo de informação pode ser perigoso e colocar as pessoas em risco. Dos outros 8 alunos que afirmaram ser diferente, 2 não justificaram suas respostas, 2 disseram que na internet as pessoas acabam conversando com estranhos por pensar que não vai ter problema, mas na verdade também estão correndo riscos. E os 4 restantes disseram ser diferente pois as pessoas podem estar colocando informações e fotos falsas, contando coisas que não estão acontecendo na realidade, o que poderia ser percebido face a face.

Como se pode notar, quando apontam ser diferente a atitude de conversar com estranhos na internet e na rua, as diferenças giram em torno da existência de perfis falsos e da falsa sensação de segurança que a internet dá, por conta da distância física do desconhecido, e, conseqüentemente, distância do perigo.

Tabela 10: Respostas sobre a questão 3 nas escolas de Portugal

|                                                                                                                                                                                                                      |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Pergunta 3: E em relação ao que fazem na Internet? Adicionam amigos mesmo que sejam desconhecidos? Falam com estranhos? Partilham fotos privadas/íntimas? Partilham conteúdos sem se preocupar quem pode ver?</b> |
| <b>Respostas</b>                                                                                                                                                                                                     |
| 1. “Não, só às vezes para pedir informação. Depende da foto. Às vezes sim.”                                                                                                                                          |
| 2. “Não, só se eu conheço a pessoa. Não, eu não falo com estranhos. Não, só fotos “normais” minhas. Sim, porque nas minhas redes sociais só tem amigos.”                                                             |
| 3. Só quando é conhecido dos meus familiares ou dos meus amigos. Às vezes. Não. Não”                                                                                                                                 |

Fonte: Elaborado pela autora (2021)

A questão foi respondida por 3 alunos, que alegaram não adicionar desconhecidos nas redes sociais, sendo que um deles apenas adiciona quando já tem conexão com familiares ou de amigos. Acerca de falar com estranhos, apenas um disse que sim, mas apenas quando precisa pedir alguma informação.

Em relação às fotos que publicam, um afirmou que dependendo da foto privada, acaba postando, mas não destacou nenhum motivo específico que o leva a publicar esse tipo de imagem. Outro disse que posta apenas fotos “normais”, mas não explica sua concepção de normal. E o último disse que não publica fotos privadas/íntimas.

Sobre preocupar-se com quem pode ver o conteúdo publicado, um afirmou se preocupar às vezes, o seguinte destacou que se preocupa e que apenas amigos tem acesso à sua rede social, e o terceiro alegou não se preocupar com quem pode ver.

Tabela 11: Respostas sobre a questão 4 nas escolas do Brasil.

|                                                                                                                                               |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Questão 4: Que tipo de conteúdos publicaram nas redes sociais esta semana? Fariam algo de forma diferente? Deixariam de publicar algo?</b> |
| <b>Respostas</b>                                                                                                                              |
| 1. “Vídeos e fotos.”                                                                                                                          |

|                                                                                                                                                                                                   |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 2. “Eu publiquei bastante coisas, tanto fotos minhas no Instagram, quanto status no WhatsApp.”                                                                                                    |
| 3. “Vídeos de comida, vídeos de jogos e gente discutindo.”                                                                                                                                        |
| 4. “Free fire, Tiktok, tutoriais e etc.”                                                                                                                                                          |
| 5. “No status eu posto fotos minhas e da minha família, só que mais de k-pop.”                                                                                                                    |
| 6. “Não, pois tenho medo de me expor demais.”                                                                                                                                                     |
| 7. “Vídeo de jogos, músicas.”                                                                                                                                                                     |
| 8. “Vídeo de Free Fire. Eu costumo postar status dando bom dia, boa tarde, boa noite, E ontem eu perguntei pras pessoas no meu status porque elas ficam tão bravas comigo.”                       |
| 9. “Eu costumo postar fotos minhas, Lomitif (aplicativo para vídeos curtos), frases e brincadeiras. Essa semana eu postei lomitif, foto minha, coloquei enquete no Insta de contagem regressiva.” |
| 10. “Vídeos no Whats, tipo músicas, indiretas.”                                                                                                                                                   |
| 11. “Jogo de free fire.”                                                                                                                                                                          |
| 12. “Eu costumo postar vídeos nos status sobre free fire.”                                                                                                                                        |
| 13. “Comentários, vídeos, combinação de sair, usar instagram.”                                                                                                                                    |
| 14. “Nada.”                                                                                                                                                                                       |
| 15. “Nada.”                                                                                                                                                                                       |
| 16. “Nada.”                                                                                                                                                                                       |
| 17. “Postei fotos no status do WhatsApp.”                                                                                                                                                         |
| 18. “Jogos, vídeos no Youtube. Eu entro em redes do Facebook muito só às vezes, meu tipo de conteúdo é informático”                                                                               |
| 19. “Vídeos e fotos.”                                                                                                                                                                             |
| 20. “Desenhos.”                                                                                                                                                                                   |
| 21. “Memes, vídeos de moto, futebol e fotos minhas e do meu time que foi campeão.”                                                                                                                |
| 22. “Eu jogando bola, na ‘peneira’ do Cruzeiro e do Palmeiras.”                                                                                                                                   |
| 23. “Memes e jogos.”                                                                                                                                                                              |
| 24. “Eu posto memes, coisas de K-pop e algumas fotos minhas.”                                                                                                                                     |

25. “Posto algumas fotos minhas, mas que não aparece minha casa e nem um item.”

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Sobre a pergunta 4, os alunos responderam apenas a primeira parte da questão, focada no tipo de conteúdo que publicaram em suas redes. Das 25 respostas obtidas, 14 alunos afirmaram terem postado vídeos, sendo que em uma delas foi explicitada a plataforma Youtube e em outra o aplicativo Lomotif (aplicativo para criação de vídeos curtos). Acerca dos assuntos presentes nos vídeos, um deles citou vídeos sobre o jogo Free Fire; um citou tutoriais, mas não explicitou os temas; e outro mencionou vídeos de comida (tutorial de receitas).

As fotos também foram conteúdos bastante citados, aparecendo em 10 respostas, e o aplicativo relacionado a imagens Instagram foi mencionado em 4 delas, enquanto o Facebook foi citado apenas uma vez.

A prática de jogos na internet também foi contemplada e esteve presente em 7 respostas, sendo que em 4 delas o jogo Free Fire foi citado.

Outra plataforma bastante citada foi o WhatsApp (6 vezes), para conversar com amigos e postar status com mensagens de bom dia, boa tarde e boa noite, imagens, frases, e até mesmo “indiretas”, segundo uma das respostas obtidas.

As respostas contiveram ainda temas como K-pop (música pop Coreana), mencionado por 2 respondentes; futebol (2 vezes); memes (apareceu quatro vezes, porém não explicitaram os temas); um afirmou publicar comentários, mas não comentou os assuntos; um observa “gente discutindo”, porém também explicou sobre quais temas; um citou conteúdo relacionado à informática; e um sobre música. Além disso, quatro alunos responderam não publicar nada, sendo que um deles afirmou ter medo de se expor demais.

A seguir, estão as respostas apresentadas pelos grupos das escolas brasileiras sobre as questões “o que aprendi de novo?” e “que comportamentos devo adotar quando estou na internet e nas redes sociais”.

#### 6.1.5 Análises das atividades da segunda etapa no Brasil: O que aprenderam sobre Segurança e Privacidade na Internet (*tablets*)

**Tabela 12: Respostas sobre o que aprenderam sobre segurança e privacidade na Internet nas escolas de Portugal**

|                                                                                                                                                                                                                                                               |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p><b>Grupo 1</b></p> <p>“Não aceitar amizades de estranhos. Se tiver o https é site seguro, se não tiver não é site confiável.”</p>                                                                                                                          |
| <p><b>Grupo 2</b></p> <p>“Não pode aceitar qualquer amizade. Não mandar nudes, não responder estranhos, não conversar com estranhos na rua e não confiar em alguns aplicativos.”</p>                                                                          |
| <p><b>Grupo 3</b></p> <p>“Aprendemos que devemos tomar cuidado na Internet, pois tudo o que postamos temos que pensar antes de postar, porque podem usar nossas postagens contra nós e podem por em site desnecessários”.</p>                                 |
| <p><b>Grupo 4</b></p> <p>“Eu aprendi que não pode postar foto em redes sociais, só para amigos. Não mostrar foto para ninguém nu.”</p>                                                                                                                        |
| <p><b>Grupo 5</b></p> <p>“Aprendemos que: temos que tomar cuidado com o que postamos, com sites e apps que entramos, com as fotos que tiramos, com dados que publicamos.”</p>                                                                                 |
| <p><b>Grupo 6</b></p> <p>“Nós aprendemos a se proteger na internet, não postar fotos inadequadas, não compartilhar conteúdos <i>fake</i>, ficar atento com pessoas estranhas pedindo solicitação, não passar dados pessoais para pessoas estranhas, etc.”</p> |
| <p><b>Grupo 7</b></p> <p>“Que devemos tomar cuidado ao publicar coisas. Ter responsabilidade nas redes sociais.”</p>                                                                                                                                          |
| <p><b>Grupo 8</b></p> <p>“Sobre não postar fotos pessoais, deixar a conta privada só para amigos e familiares visualizar. Não colocar coisas pessoais nas redes sociais e não entrar em sites errados.”</p>                                                   |
| <p><b>Grupo 9</b></p> <p>“Aprendemos sobre pornô de revanche. Privar contas e fotos apenas para amigos e não aceitar solicitações desconhecidas.”</p>                                                                                                         |

**Grupo 10**

“Que quando estamos navegando na internet devemos ter muito cuidado, e que nenhum dado some da internet. Ser educada, ser cuidadosa, não postar coisas que possam se virar contra você. Aprendi que na internet não pode se confiar, deixar só para amigos e familiares ver. Aprendi que não se deve expor muitas coisas na internet. Ter responsabilidade. Pensar antes no que vai postar na internet.”

**Grupo 11**

“Que não pode se postar fotos públicas para quem você não conhece, e tomar cuidado com fotos postadas.”

**Grupo 12**

“Privacidade e segurança na internet. Criar contas privadas, tomar [cuidado] com quem aceita ou o que você posta.”

**Grupo 13**

“Eu aprendi que não devo postar minhas fotos pessoais para o público. Devo não ser muito confiável com gente estranha e que só devo compartilhar com meus amigos.”

**Grupo 14**

“Tomar cuidado com sites que não têm o “S” no final do “HTTPS”. Não mandar nudes e parar de ser bobo em fotos. Não postar fotos pessoais ou privadas, tomar cuidado com vídeos e outras coisas que posta. Fica a dica.”

**Grupo 15**

“Não devemos mandar fotos íntimas pra ninguém e deixar as configurações privadas. Devemos ter um bom senso, não postar coisas impróprias e nem adicionar estranhos.”

**Grupo 16**

“Não pode postar fotos pessoais em público, tomar cuidado com *fake*, tomar cuidado no que nós postamos na internet, não compartilhar coisas que não conhece, não aceitar estranhos. Na rede social tomar cuidado no que postamos da nossa vida pessoal e tomar cuidado com vírus.”

**Grupo 17**

“Não entrar em sites desconhecidos e tomar cuidado com a privacidade. Não compartilhar *fake news*”.

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Dos 17 grupos que realizaram a atividade, 10 destacaram o cuidado com fotos pessoais, como não postar fotos íntimas, deixar fotos visíveis apenas para amigos e até mesmo não mostrar muito sua vida pessoal ou o que têm dentro de casa. Nove grupos ressaltaram que não se deve aceitar estranhos nas redes sociais e nem conversar com desconhecidos.

Oito grupos citaram configurar a segurança de seus perfis nas mídias sociais de modo que o conteúdo postado apareça apenas para amigos e não fiquem em modo público. Sete destacaram que, de maneira geral, se deve ter cuidado com dados pessoais e responsabilidade com o conteúdo publicado, seja vídeo, texto, imagens ou notícias, pois na internet podem usar esses conteúdo de forma negativa ou também ofender alguém. Três grupos explicitaram que não se deve compartilhar *fake news* e coisas que não conhecem ou não sabem se é verdade.

Dois destacaram a questão de conferir a url dos sites, atentando para endereços que não possuam o “Https”, no qual o “s” significa “*security*” e indica que o site é seguro. Dois grupos ressaltaram que não se deve enviar ou postar “nudes”, ou seja, fotos sem roupa, e um deles ainda mencionou a questão do “pornô de revanche”, explicado na atividade como fotos ou vídeos íntimos utilizados para denegrir a imagem de ex-namorado(a)s em finais conturbados de relacionamento.

Como se pode notar, os tópicos mais presentes foram o contato com pessoas desconhecidas, fotos e dados pessoais, e também a questão da responsabilidade e cuidado com o que é publicado. Chama a atenção também alguns grupos citarem a questão das *fake news*, pois não era o foco da atividade, mas os alunos trouxeram a problemática em suas respostas.

Por fim, de modo geral, por meio dos vídeos, os alunos conseguiram analisar a informação ali contida e criar consciência sobre as situações que vivenciam no ambiente on-line, dessa forma, ter mais subsídios para tomadas de decisão e ações ao lidar com as mídias e conteúdos ali dispostos ou conteúdos que eles próprios irão produzir.

## 6.2 Workshop sobre fake news<sup>5</sup>

Acerca do *workshop* sobre *fake news* o tema foi escolhido pela autora juntamente com a supervisora do estágio no exterior, professora Sara Pereira. O tema está em alta principalmente por sua influência no campo político, observado com mais destaque desde as eleições dos Estados Unidos da América de 2018 e também as eleições brasileiras.

**Tabela 13: Planificação do *workshop* sobre *fake news*:**

| TEMPO         | ATIVIDADE                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             | RECURSOS                                                                                                                               |
|---------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>5min</b>   | Atividade: Por trás das notícias falsas<br><br>Apresentação dos professores, contextualização e apresentação do tema.                                                                                                                                                                                                                                                                                 | Quadro sobre o volume de notícias compartilhadas na eleição dos EUA de 2018 (notícias dos meios tradicionais versus <i>fake news</i> ) |
| <b>10 min</b> | É mostrada uma sequência de fotos colocadas em diferentes ângulos, contando narrativas diferentes para exemplificar.                                                                                                                                                                                                                                                                                  | Fotos com diferentes ângulos e recortes.                                                                                               |
| <b>10 min</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Quais as mídias e as fontes de informação pelas quais se informa?</li> <li>- Hoje leu/ouviu/viu notícias sobre quais assuntos?</li> <li>- O que te interesse mais nas notícias?</li> <li>- Porque é importante estarmos informados sobre o que se passa no mundo?</li> </ul><br>Terminada esta fase, o professor faz um resumo dos meios através dos quais a | Slides                                                                                                                                 |

<sup>5</sup> Sobre este *wokshop*, foi apresentado trabalho em formato de comunicação oral no 3º Congresso Internacional Media Ecology and Image Studies: Democracia, meios e pandemia, e publicado o capítulo de livro “*Wokshop* sobre media literacy e fake news para jovens de escolas públicas portuguesas e brasileiras: desenvolvimento e realização de uma atividade prática”. In: VERSUTI, Andrea; SCARELI, Giovana; ROSSI, Dorival; ESCANDÓN, Pablo. (Org.). **Práticas Educacionais** - Estratégias e linguagens. 1ed. Aveiro: Ria Editorial, 2020, v. 1, p. 149-171. Disponível em: <http://www.riaeditorial.com/index.php/praticas-educacionais-estrategias-e-linguagens/> Acesso em: 24/05/2020.

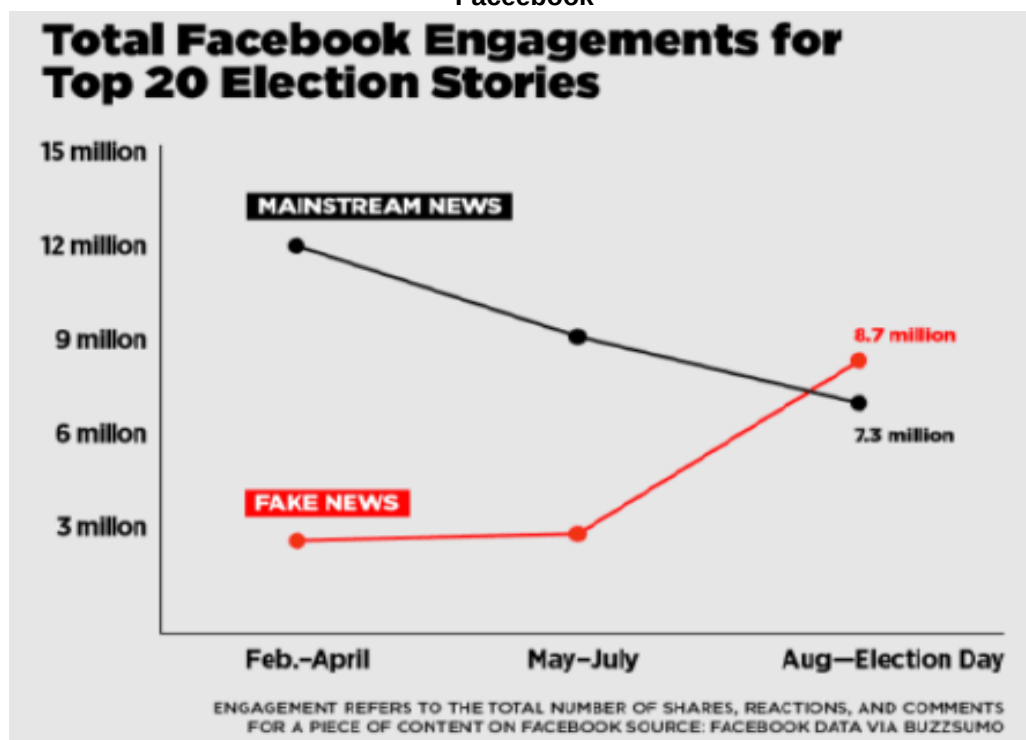
|            |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |                                                         |
|------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------|
|            | <p>turma se informa (através de jornais ou espontaneamente a partir do que aparece nas redes sociais) A atenção que dá às notícias (há assuntos mencionados por vários alunos?), dos interesses expressos.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |                                                         |
| <b>20'</b> | <p>É importante transmitir aos estudantes a complexidade do mundo da informação atual, devido à grande quantidade, à facilidade de produção e difusão, às notícias falsas. Para aguçar o espírito crítico, relativamente a este ecossistema informativo, a turma é dividida em grupos.</p> <p>Cada um recebe três artigos sobre o mesmo acontecimento publicado por três jornais diferentes e com diferentes perspectivas do sucedido, devendo responder às seguintes questões 1) quais as diferenças e similaridades entre as três notícias? 2) Se os artigos são sobre o mesmo acontecimento, por que são diferentes? (as notícias são sempre uma construção).</p> |                                                         |
| <b>5'</b>  | Explicação sobre o quadro de “Como identificar <i>fake news</i> ”                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    | Postais com 10 dicas para lidar com as <i>fake news</i> |
|            | <p>Objetivos</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Desenvolver um olhar crítico face às mensagens midiáticas;</li> <li>-Distinguir notícias de informações falsas</li> <li>-Avaliar diferentes tipos de fontes de informação</li> <li>-Participar responsavelmente nas redes sociais do ponto de vista da partilha notícias</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |                                                         |

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Sobre o *workshop* acerca das *fake news*, a primeira etapa é conhecer brevemente os alunos e hábitos de consumo de notícias. São feitas perguntas: 1) quais mídias fontes de informação pelas quais se informa? 2) hoje você leu/ouviu/viu notícias sobre quais assuntos? 3) o que te interesse mais nas notícias? 4) por que é importante estarmos informados sobre o que se passa no mundo? Alguns alunos respondem em voz alta e todos escrevem suas respostas em post-it para breve discussão.

Posteriormente é mostrado um gráfico sobre o compartilhamento de notícias dos meios tradicionais versus *fake news* nas eleições dos Estados Unidos da América em 2018 para falar sobre as características desse tipo de notícias, como títulos chamativos e que apelam para emoção; ausência de identificação do autor; na internet, a “url” (endereço do site) apenas com “http” e não com como “https”, no qual o “s” indica que o site é seguro; datas antigas e imagens sem nome do fotógrafo/fonte ou descontextualizadas da atualidade; imagens de baixa qualidade e conteúdo demasiado parcial e com erros gramaticais.

Figura 11: Taxa de compartilhamento de notícias sobre eleições de 2018 dos EUA no Facebook



Fonte: HBS Digital Initiative (2018).

Após esse momento, é apresentada a questão “uma imagem vale mais que mil palavras?” seguida de uma série de imagens editadas. As fotos apresentadas mostram diferentes ângulos de uma mesma cena, mas contam narrativas diferentes. Os alunos são convidados a dizer o que está acontecendo em cada imagem e depois são mostradas as imagens originais, demonstrando uma realidade totalmente diferente do que parecia estar acontecendo nas imagens manipuladas.

**Figura 12: Foto do Príncipe Willian de frente**



Fonte: Iphoto Channel, *online*.

Após mostrar essa imagem para os alunos, foi perguntado à sala se eles sabiam quem era essa pessoa. Nas escolas portuguesas o príncipe inglês foi reconhecido rapidamente pela maioria dos alunos, já no Brasil, alguns reconheceram no primeiro momento, mas foi preciso fazer uma contextualização. Vale ressaltar que evitamos utilizar imagens que envolvessem governantes de Brasil e Portugal nas atividades para evitar, principalmente no Brasil, problemas em relação a comentários sobre doutrinação ideológica.

Após o reconhecimento da pessoa retratada na foto, questionou-se sobre a expressão do príncipe, se parecia nervoso, tranquilo ou feliz, e o que poderia estar acontecendo naquele momento. A maioria respondeu que parecia estar tranquilo e conversando com alguém. Em seguida, foi mostrada outra imagem, mas de outro ângulo.

**Figura 13: Foto do Príncipe Willian de lado**



Fonte: Iphoto Channel, *online*.

Ao verem a imagem mostrada de outro ângulo, alguns alunos deram risada por conta do gesto, pois, por conta do alinhamento dos dedos, parece que o príncipe está mostrando apenas o dedo do meio, que seria um gesto ofensivo.

Foi questionado sobre quais seriam as respostas sobre seu humor ao verem a imagem nesse enquadramento, e responderam que assim ele pareceria bravo e nervoso, brigando com alguém. Também foi discutido sobre quais narrativas poderiam ser escritas com base nessa foto, e que dependendo da história construída, poderia causar problemas de ordem política, social e até econômica, dependendo de qual história fosse contada e compartilhada.

Destacamos que optamos por não mostrar imagens envolvendo políticos de Portugal ou do Brasil, mas principalmente do Brasil, pois no Governo Bolsonaro criou-se um clima de apreensão ao tratar questões relacionadas à política no ambiente escolar – ainda que saibamos que educar já é em si um ato político –, acusando os professores de doutrinadores. Ocorreram no país alguns episódios de alunos filmando as aulas para denunciar professores que abordassem sobre política, e até invasões de representantes de partidos e movimentos políticos (MBL) para “fiscalizar” aulas. Para evitar qualquer tipo de repreensão que pudesse prejudicar o desenvolvimento da pesquisa, usamos figuras públicas de outras nacionalidades.

**Figura 14: Foto de soldado com enquadramento aproximado**



Fonte: Iphoto Channel, *online*.

Em relação à imagem do soldado, num primeiro momento os alunos disseram que ele parecia estar brigando com a criança ou iria bater na criança, mas já ficaram mais atentos esperando a próxima foto, pois já haviam notado que um recorte ou enquadramento pode fazer muita diferença.

**Figura 15: Foto de soldado com enquadramento aberto**



Fonte: Iphoto Channel, *online*.

Já na segunda imagem, os alunos perceberam que se tratava de uma brincadeira entre o soldado e as crianças, e que com base em cada uma delas poderiam ser construídas notícias totalmente diferentes. A partir da discussão sobre essas imagens foi abordado sobre o tema das *fake news* e como elas podem afetar a vida das pessoas individualmente e também da sociedade, apresentando também outros casos relacionados a notícias falsas.

Na atividade posterior, foram distribuídas três notícias diferentes sobre o mesmo acontecimento e solicitado para que cada grupo encontrasse qual das notícias era falsa e explicasse porque selecionaram aquela notícia, elencando as características das *fake news*.

O objetivo do *workshop* foi de promover a compreensão sobre a temática das *fake news* e como elas afetam negativamente a vida das pessoas, seja em âmbito pessoal ou coletivo, destacando também a responsabilidade de cada um ao lidar com tais informações, ou seja, não compartilhar algo que não sabe se é verdade ou que prejudica alguém ou algum grupo da sociedade.

Além disso, esperava-se desenvolver nos jovens participantes a capacidade de olhar criticamente as mensagens midiáticas; saber a importância de consumir e avaliar diferentes tipos e fontes de informação, conseguir detectar notícias falsas, e, principalmente, participar de maneira responsável na internet e nas mídias sociais em relação ao que publicam e compartilham, lembrando seu papel como cidadão que possui direitos e também deveres.

Os estudantes responderam oralmente as perguntas iniciais, e seus hábitos de consumo de mídia centravam-se no uso da internet e mídias sociais. Os principais assuntos citados foram esporte, jogos e youtubers. Sobre a importância de estarem bem informados, falaram que é importante saber o que acontece em sua cidade e em outros países.

#### 6.2.1 Atividades sobre *fake news* nas escolas de Portugal

Sobre a atividade de identificação das *fake news*, cada grupo recebeu três notícias sobre um mesmo tema, o objetivo era identificar qual notícia era falsa e justificar o motivo de terem escolhido determinada notícia. As notícias apresentadas

em Portugal tratavam de um recente evento de nível regional. Seguem as matérias utilizadas:

Figura 16: Notícia sobre noite dos livros do Harry Potter em Oleiros

## Cultura

ÚLTIMAS SOBRE CULTURA

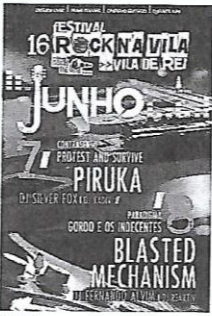
CULTURA

Fundão apresenta livro de Manuel da Silva Ramos



CULTURA

Camaval este domingo em Oleiros



CULTURA

Vila de Rei: 16º Rock na Vila com todo o cariz conhecido

### Escola de feitiçaria de Hogwarts muda-se para Oleiros esta quinta-feira

A Noite dos Livros do Harry Potter - Hogwarts, Escola de Feitiçaria, irá realizar-se uma vez mais na Biblioteca Escolar do Agrupamento de Escolas Padre António de Andrade (bloco A) na próxima quinta-feira, dia 7 de fevereiro entre as 20 e as 23 horas.

Cultura | Publicado: 2019-02-06 | Autor: Diário Digital Castelo Branco



A Noite dos Livros do Harry Potter - Hogwarts, Escola de Feitiçaria, irá realizar-se uma vez mais na Biblioteca Escolar do Agrupamento de Escolas Padre António de Andrade (bloco A) na próxima quinta-feira, dia 7 de fevereiro entre as 20 e as 23 horas.

A escola estará decorada com elementos alusivos ao tema onde serão realizadas algumas atividades relacionadas com o dia-a-dia da escola de feitiçaria: cerimónia do chapéu selecionador, jogos de quidditch, visitas ao gabinete do Diretor Dumbledore, às lojas de Diagon-Al, ao Salão de Festas e à sala comum dos Gryffindor. Isto acompanhado por leituras dos livros de Harry Potter alusivos aos espaços.

O programa para esta noite mágica será o seguinte:

20h – Sessão de Abertura: Boas Vindas aos participantes; leitura de um excerto dos livros de Harry Potter

20h30 – Cerimónia do Chapéu Selecionador (seleção dos alunos para a escola de feitiçaria e divisão por equipas com recurso à app role das decisões)

21h - Visita guiada às salas decoradas com leituras alusivas aos espaços: campo de quidditch; Torre das corujas com exposição dos trabalhos dos alunos; salão de festas; gabinete do Diretor Dumbledore; bar Três Vassouras; Gringotts; o banco dos feitiçeiros de Diagon-Al - Caldeirão Escocês; Olivanders; Honeydukes; Empório das Corujas

21h45 – Jogos de Quidditch / Atividades mágicas

22h45 – Desafio final: Quão bem conheces Hogwarts? (Kahoot - necessário smartphone)

23h – Sessão de Encerramento: entrega de prémios e distribuição de certificados de participação

A Noite dos Livros do Harry Potter comemora-se a nível mundial com o objetivo de transmitir a magia dos espantosos livros de J.K.

Fonte: Diário digital Castelo Branco: Caderno de cultura, 2018.

Figura 17: Notícia sobre filmagens do filme de Harry Potter em Oleiros

Início

## Escola de feitiçaria de Hogwarts muda-se para Oleiros esta quinta-feira

Quarta 27 fevereiro 46501 ações

Partilhar no Facebook



Algumas cenas dos próximos filmes da série Monstros Fantásticos vão ser gravadas em Oleiros, Portugal. Pelo que nos disseram alguns fãs, as equipas de filmagem foram já vistas na região. Contudo, nenhum dos atores foi identificado.

Nada se sabe sobre o tipo de cenas que vão ser gravadas em Oleiros, mas é provável que, face à geografia da região, as montanhas sejam o cenário das próximas aventuras de Newt Scamander e companhia. Vamos estar atentos a novidades e publicá-las assim que estejam disponíveis.

O terceiro filme da série Monstros fantásticos será realizado por David Yates. J. K. Rowling anunciou no Twitter, a 10 de dezembro do ano passado, ter o guião pronto. A autora também deixou a entender que parte do filme se iria passar no Rio de Janeiro, nos anos 30. Sobre a possível presença em Portugal não deixou qualquer pista.

Para além do filme que pode estar a ser gravado em parte em Portugal e que deve estreiar em 2020, há ainda duas outras sequelas previstas. Ao todo, a Warner Brothers prevê estreiar cinco filmes da série Monstros Fantásticos.

Partilhar no Facebook

POPULARIDADE

- 1 A D 20 q
- 2 E: N ei p
- 3 C: C: e: c
- 4 J: C: m: d
- 5 Q: d: c: g

Fonte: Elaborado pelo Professor Pedro Moura no site <https://www.prankyournfriends.com/?lg=pt>

Figura 18: Notícia sobre o Evento Noite Hogwarts em escola de Oleiros



Fonte: Jornal Reconquista, 2018.

Sobre as respostas, todos os grupos apontaram como falsa a notícia de título “Escola de feitiçaria de Hogwarts muda-se para Oleiros esta quinta-feira”, sobre gravação das cenas do novo filme da série na cidade. Segue a tabela com a identificação da notícia falsa e a justificativa apresentada para destacá-la das demais.

Tabela 14: Respostas sobre *fake news* em Portugal

|                                                                                                                                    |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Grupo 1</b><br>“Falsa, porque nas outras duas a data e a hora e local são iguais”.                                              |
| <b>Grupo 2</b><br>“Falsa, porque as filmagens foram em Liverpool”.                                                                 |
| <b>Grupo 3</b><br>“Falsa, porque a data é diferente, e por falarem do mesmo assunto tinham de ser publicadas no mesmo dia”.        |
| <b>Grupo 4</b><br>Destacaram a data em lápis nas notícias e explicaram oralmente.                                                  |
| <b>Grupo 5</b><br>Comentaram oralmente sobre ausência de autor e data.                                                             |
| <b>Grupo 6</b><br>Destacaram no texto e comentaram sobre a ausência de autoria e data                                              |
| <b>Grupo 7</b><br>Destacaram no texto e comentaram sobre a ausência de autoria e data                                              |
| <b>Grupo 8</b><br>Destacaram no texto ausência de autoria e data e comentaram sobre não dever partilhar informação falsa           |
| <b>Grupo 9</b><br>Destacou as datas e também as chamadas pras notícias de rodapé, que aparentavam ser piadas ou notícias absurdas. |

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Sobre as notícias apresentadas, todos os grupos acertaram qual era a falsa, e nas justificativas todos apontaram a discrepância nas datas, pois duas eram do mesmo dia e apenas uma era de uma data muito diferente em relação ao fato descrito. Dos nove grupos, quatro deles apontaram a ausência do nome do autor da notícia como uma pista para descobrir qual notícia não era a verdadeira. Além disso, um dos grupos destacou que as filmagens ocorreram em Liverpool. Neste grupo, provavelmente havia algum integrante bastante fã de Harry Potter e que sabe detalhes sobre os livros e filmes. Outro apontamento feito por um dos grupos foram as manchetes de notícias em destaque presentes na lateral, que aparentavam ser piadas

ou acontecimentos absurdos. E, dentre os nove grupos, apenas um destacou que não se deve compartilhar notícias falsas.

#### 6.2.2 Atividades sobre fake news nas escolas do Brasil

Nas escolas brasileiras, as notícias apresentadas na atividade de identificação de *fake news* também estavam relacionadas a acontecimentos do momento. No caso, o tema abordado foi o vazamento de óleo nas praias do Nordeste, assunto que estava sendo discutido e veiculado na mídia a nível nacional. A seguir estão as matérias utilizadas nessa etapa do *workshop*.

**Figura 19: Notícia sobre Macha em praias do Nordeste.**

08/10/2019

Mancha em praias do Nordeste já é o vazamento de óleo de maior extensão do País, diz especialista - Geral - Estadão

## Mancha em praias do Nordeste já é o vazamento de óleo de maior extensão do País, diz especialista

Até segunda-feira, pelo menos 132 pontos do litoral do Nordeste foram atingidos pela mancha

Jéssica Nakamura, Especial para o Estado  
08 de outubro de 2019 | 04h30

O vazamento que **poluiu praias nos nove Estados do Nordeste** já é o maior episódio, em termos de extensão, de vazamento de óleo vindo de uma mesma origem. Essa é a avaliação de David Zee, professor da Faculdade de Oceanografia da Universidade do Estado do Rio (UERJ). Até esta segunda-feira, pelo menos 132 pontos do litoral do Nordeste foram atingidos pela mancha. E, segundo ele, pode levar de dez a 20 anos para que todo o resíduo seja eliminado do oceano.

**LEIA TAMBÉM** > **Mais de 100 toneladas de óleo já foram recolhidas no Nordeste, diz Salles**

"Para cobrir de manchas de óleo do Maranhão até o norte engenheiro ambiental. "Nunca tive notícias de um derrame desses antes no Brasil, só se compara ao que aconteceu em Macondo (golfo do México)", acrescenta. O governo federal investiga a origem do óleo, avistado em mais de 2 mil quilômetros da costa brasileira, mas informa que análises já indicam que o produto não foi fabricado no Brasil.

08/10/2019

Mancha em praias do Nordeste já é o vazamento de óleo de maior extensão do País, diz especialista - Geral - Estadão



Turismo entra em alerta com avanço de manchas de óleo pelas praias do Nordeste Foto: Adema/Governo de Sergipe

Especialista em manejo de ecossistemas costeiros, Zee lamenta o impacto do episódio no ecossistema marinho da região. Além de liberar substâncias tóxicas na água e de impregnar na pele dos animais, o óleo menos denso fica na superfície e bloqueia a radiação solar, impedindo os fitoplânctons de fazer a fotossíntese necessária à manutenção da vida marinha. Sem contar os prejuízos aos mangues, considerados os berçários do oceano.

O professor estima que, pela quantidade de óleo encontrado e pelo nível de contaminação, deva levar pelo menos de 10 a 20 anos para que todo o resíduo de óleo seja eliminado do mar. "Em alguns locais da Bacia de Ilha Grande, aqui em Angra dos Reis (RJ), ainda vemos marcas de óleo em pedras de desastres que aconteceram há cinco, dez anos", lamenta.

<https://www.estadao.com.br/noticias/geral/mancha-em-praias-do-nordeste-ja-e-o-vazamento-de-oleo-de-maior-extensao-do-pais-diz-especialista,...> 2/2

Fonte: Nakamura (2019).

**Figura 20: Notícia sobre animais agonizando em decorrência dos vazamentos de óleo no Nordeste**

09/10/2019

Animais marinhos agonizam com contaminação de óleo no litoral do Nordeste - 09/10/2019 - UOL Notícias

## MEIO AMBIENTE

### Animais marinhos agonizam com contaminação de óleo no litoral do Nordeste



Tartaruga encontrada na praia da Redinha, em Natal, que está em tratamento  
UOL Notícias  
 Colaboração para o UOL, em Macaé  
 09/10/2019 04h00

#### RESUMO DA NOTÍCIA

- Todos os estados do Nordeste foram afetados pelo óleo cru
- Substância é altamente tóxica e densa, matando animais marinhos
- Manchas já chegaram a santuários de golfinhos e berçários de tartarugas
- Quando possível, reabilitação é lenta para animais

A fauna marinha foi bastante atingida pela poluição do petróleo cru encontrado no litoral de [todos os estados do Nordeste brasileiro](#). Há 30 dias, o óleo tomou grande parte da costa e pelo menos 12 animais apareceram cobertos com a substância. A extensão da contaminação com uma substância tão densa determina a letalidade: oito deles não resistiram e morreram.

Onze tartarugas marinhas foram resgatadas oleadas, mas apenas quatro estão vivas, segundo relatório do Ibama (Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis). Uma ave também foi tratada e não resistiu. A fauna afetada pode ser ainda maior, pois correntes marinhas tendem a não trazer os animais infectados para a costa.

Figura

<https://noticias.uol.com.br/meio-ambiente/ultimas-noticias/redacao/2019/10/09/animais-marinhos-agonizam-com-contaminacao-de-oleo-no-litoral-...> 1/2

08/10/2019

Animais marinhos agonizam com contaminação de óleo no litoral do Nordeste - 08/10/2019 - UOL Notícias

## RELACIONADAS



O mistério das manchas de petróleo que surgiram em praias do Nordeste



Óleo em atinge litoral d estados no Nordeste e mata animais marinhos



PP abre inquérito para investigar manchas de petróleo no Nordeste

Uma tartaruga recebe tratamento intensivo no Centro de Descontaminação de Fauna Oleada da UERN (Universidade Estadual do Rio Grande do Norte), em Natal.

O bicho estava com o corpo tomado por óleo e com dificuldade de respirar quando foi resgatado na praia da Radinha Nova, em Extremoz, região metropolitana de Natal, no dia 23. A tartaruga da espécie *Lepidochelys olivacea* (Tartaruga-oliva) ainda está em estado de saúde grave, apesar dos mais de dez dias de reabilitação.

"Verificou-se que o animal se apresentava completamente recoberto pelo óleo e, embora responsivo inicialmente, apresentava elevado nível de estresse e dificuldade de respiração. Foi observada também presença elevada de óleo nas cavidades nasais, oral e nos olhos", explicou o boletim sobre avaliação clínica.

De acordo com o coordenador do Projeto Cetáceos Costa Branca, da UERN, biólogo Flávio Lima, devido às lesões, a tartaruga está recebendo suporte vitamínico e mineral, assim como medicamentos antitóxicos, antibacterianos e anti-inflamatórios.

A terapia adotada deve diminuir as chances de intoxicações causadas pelos resíduos de óleo, evitar instalação de infecções nas lesões nas mucosas, diminuir dor e processos inflamatórios já estabelecidos no animal.

Tapa

<https://noticias.uol.com.br/meio-ambiente/ultimas-noticias/redacao/2019/10/08/animais-marinhos-agonizam-com-contaminacao-de-oleo-no-litoral-...> 2/2

Fonte: Gama (2019).



08/10/2019

Alerta! Animais marinhos atingidos pelo óleo no nordeste podem estar sofrendo mutações.

mutação, com o aparecimento de uma segunda cabeça.

Estudos serão realizados para averiguar se a mutação tem relação com o óleo encontrado nos vazamentos.

De acordo com especialistas "o animal apresentava totalmente coberto pelo óleo e respondia bem ao tratamento, porém apresentava elevado nível de estresse e dificuldade de respiração."

Enquanto exames são realizados, já há preocupação com consumo de peixe pescado nas regiões, o que pode prejudicar pescadores ribeirinhos e estabelecimentos ligados ao ramo alimentício da região, além do prejuízo geral causado pelo vazamento de óleo a todo o segmento de turismo.

www.24hnoticias.com/5cd9a8c8a18c31e1eta-animais-marinhos-atingidos-pelo-oleo-no-nordeste-podem-estar-sofrendo-mutacoes.html

2/2

Fonte: Elaborado pela autora no site <https://www.prankyourfriends.com/?lg=pt> (2020).

Todos os grupos indicaram como falsa a notícia de título “Alerta! Animais marinhos atingidos pelo óleo no Nordeste podem estar sofrendo mutações”. As justificativas estão na tabela a seguir.

Tabela 15: Respostas sobre *fake news* no Brasil

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Grupo 1</b><br>“Motivos: Imagem com tartaruga de duas cabeças e título apelativo.”                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
| <b>Grupo 2</b><br>“Achamos que é <i>fake</i> , pois só o óleo encontrado na superfície da pele dos animais não poderia causar mutações, pois não alteram o material genético.”                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
| <b>Grupo 3</b><br>“A notícia de título “Mancha em praias do Nordeste já é o vazamento de óleo de maior extensão do país, diz especialista” é verdadeira, pois já vimos na TV e sabemos o que realmente está acontecendo. A notícia de título “Alerta! Animais marinhos atingidos pelo óleo no Nordeste podem estar sofrendo mutações” é falsa, pois é impossível um animal ganhar uma segunda cabeça depois de grande, e não tem como um animal sobreviver com o petróleo tóxico.” |
| <b>Grupo 4</b><br>“Não há “https”, título apelativo e imagem apelativa com tartaruga de duas cabeças.”<br>“Animais marinhos com contaminação de óleo no litoral do Nordeste: Verdadeira, pois já passou em jornais e na televisão.”<br>“Manchas em praias do Nordeste já é o vazamento de óleo de maior extensão do país, segundo especialista. Verdadeiro também, pois também já foi passado na televisão.”                                                                       |
| <b>Grupos 5</b><br>“Alerta! Animais marinhos atingidos pelo óleo no Nordeste podem estar sofrendo mutações”. Falso, pois não tem nome do autor e os textos não são concretos e não tem como ser verdadeiro.”                                                                                                                                                                                                                                                                       |
| <b>Grupo 6</b><br>“O site não é seguro, tem erros de português, não tem o nome do jornalista.”                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
| <b>Grupos 7</b><br>“Fake: Alerta! Animais marinhos atingidos pelo o óleo no Nordeste podem estar sofrendo mutações. Ela é <i>fake</i> porque não possui autor e nem o fotógrafo, além de não ter dados que mostra que o site é seguro com o https.”                                                                                                                                                                                                                                |
| <b>Grupo 8</b><br>“Que é impossível a tartaruga ter 2 cabeças e o site não possui https.”                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |

**Grupo 9**

““Alerta! Animais marinhos atingidos pelo óleo no Nordeste podem estar sofrendo mutações” é *fake*, pois é impossível ter uma tartaruga de duas cabeças e não aparece o nome do autor da notícia, só o site. As outras são verdadeiras, porque também apareceu nos jornais.”

**Grupo 10**

“Alerta! Animais marinhos atingidos pelo óleo no Nordeste podem estar sofrendo mutações = Falsa.

Começando pelo link que não tem o HTTPS no começo, sem contar que não aparece o nome do autor na notícia, além de uma ter data e a outra não, e porque alguns textos com erro de português”

**Grupo 11**

“Alerta! Animais marinhos atingidos pelo óleo no Nordeste podem estar sofrendo mutações. Essa notícia é falsa porque não tem autor e [o site] não é seguro por não ter o https.”

**Grupo 12**

“A notícia sobre os animais marinhos com mutações é falsa, porque o óleo não faz isso e não tem o HTTPS de segurança nem o nome do autor. As outras são verdadeiras porque têm data, nome do autor e o https.”

**Grupo 13**

“Alerta! Animais marinhos atingidos pelo óleo no Nordeste podem estar sofrendo mutações” é falsa. Motivos: o óleo não faz mutações, ele queima e desfaz a pele.”

**Grupo 14**

“A notícia sobre mutações em animais marinhos é falsa porque óleo não causa mutação e o site não é seguro e não é confiável (desconhecido).”

**Grupo 15**

“A notícia “Alerta! Animais marinhos atingidos pelo óleo no Nordeste podem estar sofrendo mutações” é *fake*, porque primeiro de tudo não tem o HTTPS e óleo não causa mutações repentinas.”

**Grupo 16**

“A notícia “Alerta! Animais marinhos atingidos pelo óleo no Nordeste podem estar sofrendo mutações” é falsa porque não tem HTTPS e também é impossível uma tartaruga sofrer mutações por causa de óleo.”

**Grupo 17**

“Na notícia “Alerta! Animais marinhos atingidos pelo óleo no Nordeste podem estar sofrendo mutações” é falsa porque não tem o símbolo HTTPS”.

**Grupo 18**

“A notícia “Alerta! Animais marinhos atingidos pelo óleo no Nordeste podem estar sofrendo mutações” é falsa porque não tem o nome do autor, porque o título começa com um sinal de alerta, a data não está batendo com a notícia e o site não tem o https”.

Fonte: Elaborado pela autora (2021)

Na atividade do *workshop* sobre *fake news*, todos os grupos conseguiram identificar qual notícia era falsa. Dos 18 grupos participantes, 11 indicaram como indício de notícia falsa a ausência do “https” na url dos sites, explicando que a ausência do “s” indica sites não seguros. Sete grupos destacaram a ausência do nome do autor do texto, ou seja, ausência de fontes. Acerca da ausência de fontes, dois grupos citaram a falta do nome do fotógrafo nos créditos das imagens da notícia falsa.

Um ponto interessante foi a justificativa biológica dada pelos grupos, relacionando seu conhecimento em genética ao afirmarem que contato com óleo não poderia ocasionar esse tipo de mutação.

Três grupos destacaram o título apelativo da notícia e a mesma parcela apontou a discrepância de datas entre elas. Além disso, três grupos também comentaram que as outras notícias eram as verdadeiras, pois já tinham visto as mesmas na televisão, ou seja, confiaram na veracidade por já terem recebido aquela informação de veículos tradicionais de mídia. Por último, um dos grupos também mencionou a quantidade de erros de português presente na notícia falsa, indicando que o material não foi feito por um jornalista profissional.

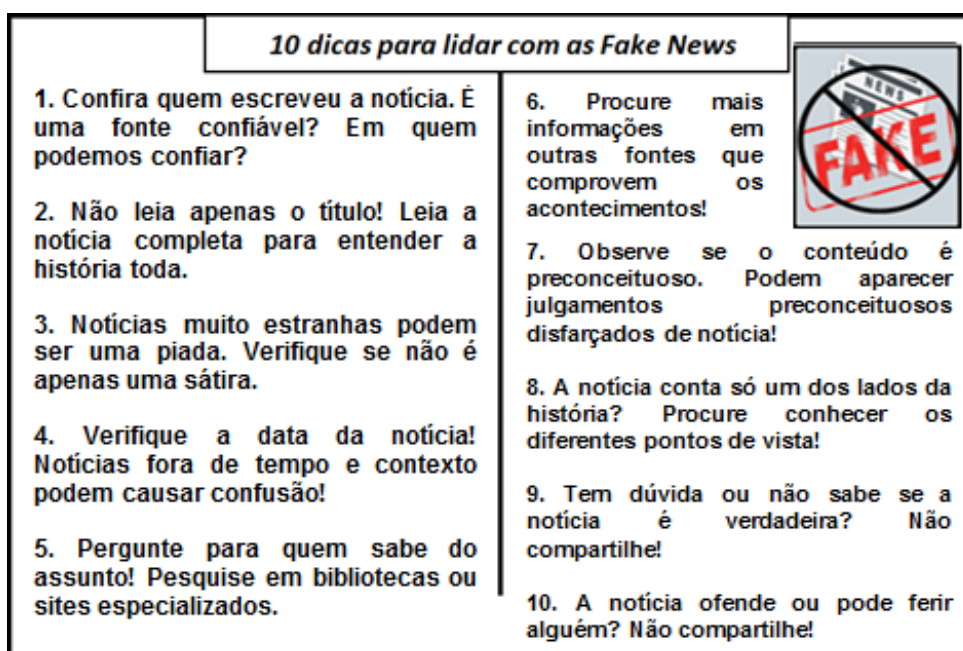
Foi comentado com os alunos que a existência da tartaruga de duas cabeças é verídica, porém foi um caso ocorrido na China, ou seja, a imagem era verdadeira, mas foi utilizada em outro contexto para produção de uma notícia falsa.

Depois de comentar as respostas com os alunos, foi distribuído para cada um deles um cartão postal com 10 dicas para lidar com as *fake news*, e cada uma delas foi discutida em sala. Além disso, também foi sugerido para que os alunos lessem o postal com seus pais e familiares em casa para falar sobre o que haviam aprendido na escola sobre o tema, e alguns alunos comentaram sobre mostrar as dicas familiares que compartilham muitas notícias em grupos de WhatsApp.

Outro ponto interessante a ser destacado de forma geral foi a participação ativa dos alunos nas atividades desenvolvidas. Vários trouxeram exemplos do dia a dia sobre conteúdos e comentários que viram na internet e redes sociais; notícias que viram na internet e alguns conteúdos que pareciam notícias; relatos sobre familiares compartilhando conteúdos duvidosos nos grupos de família do WhatsApp; sites de jogos ou lojas oferecendo brindes ou coisas grátis, e quando clicam aparece um preço a ser pago; casos de pais ou familiares que caíram em golpes na internet.

Sobre o caso de sites oferecendo jogos grátis e depois revelando um preço a ser pago, o relato foi feito por um aluno de inclusão, demonstrando seu interesse em participar e dividir a experiência com a turma, além da compreensão e vivência sobre o tema debatido relacionado à segurança e privacidade na internet.

Figura 22: Postal com 10 dicas para lidar com as *fake News*.



Fonte: Elaborado pela autora (2021).

### 6.3 Análise do questionário base

Nas escolas do Brasil foi aplicado um questionário (ANEXO 3) para colher algumas informações básicas sobre consumo de mídia dos jovens participantes das atividades, quais temas mais buscam, se buscam por notícias, como lidam com fotos pessoais e de amigos, configurações de privacidade, se já passaram por alguma situação desagradável na internet por conta de comentários ofensivos. Tal questionário busca inferências em relação às práticas e consumo de mídia desses jovens e competências em literacia midiática.

O mesmo questionário seria aplicado aos alunos de Portugal na ocasião de visita da pesquisadora em junho, no qual ocorreria também participação no congresso International Media Literacy Research Symposium (IMLRS 2020). Em virtude da pandemia de Covid-19, as atividades escolares foram suspensas, e cancelados congressos e voos entre os países, impossibilitando a continuidade da pesquisa da maneira como foi planejada no projeto inicial.

Com base nos questionários das turmas de Brasil e Portugal seria elaborada uma terceira atividade, essa sim envolvendo a questão da interculturalidade, pois consistia na resposta conjunta e em cooperação entre os alunos de questões elaboradas de acordo com seus usos e hábitos de consumo de mídia e suas realidades. Cada grupo responderia de acordo com suas vivências, completando e dialogando com as falas dos demais via plataforma digital.

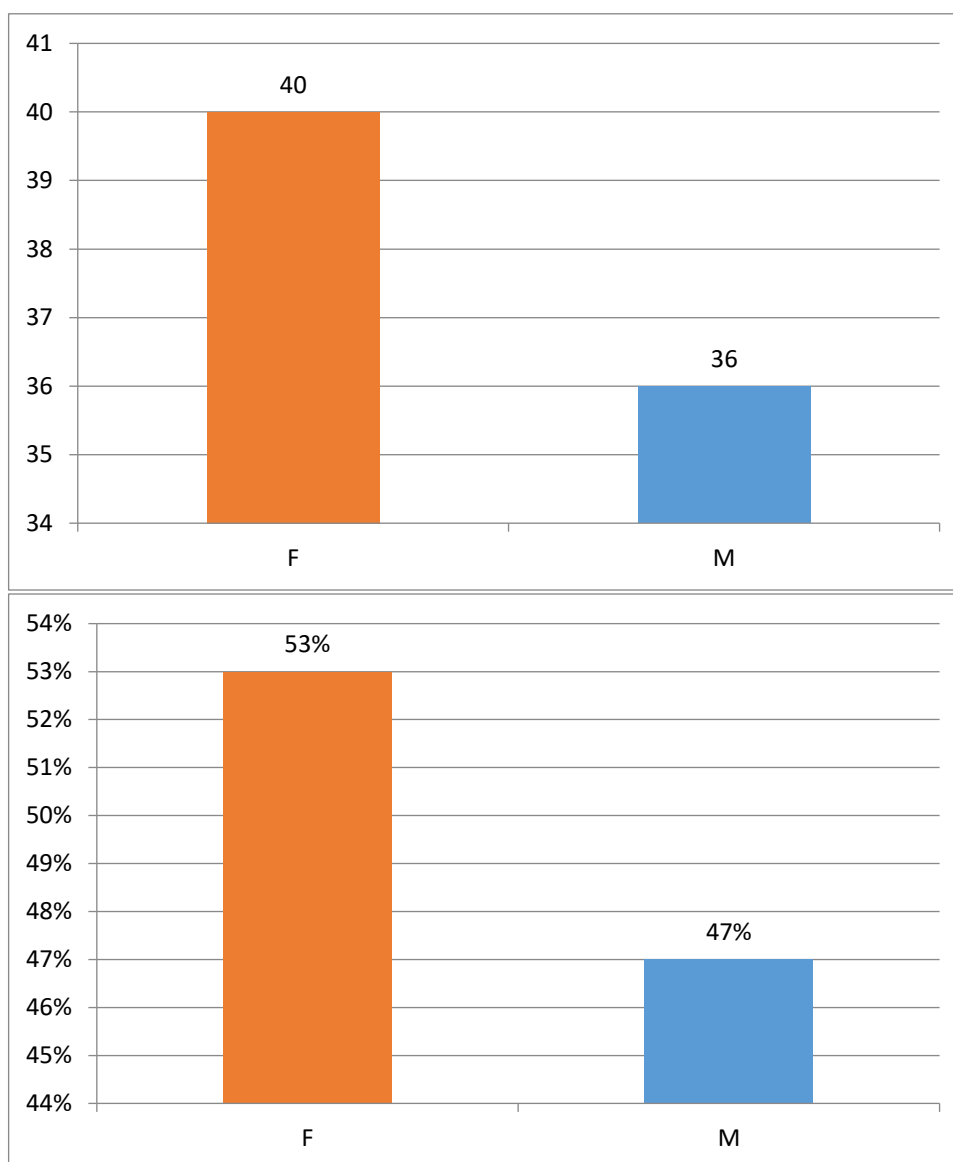
Foi esboçado dispor as questões em uma espécie de blog que seria de livre acesso aos alunos e coordenado primeiramente em horário escolar, mas ficariam livres para responder, ler e completar as ideias dos outros alunos além do período de permanência nas aulas. As questões abordariam os temas dos *workshops* realizados, mas com outras questões, conteúdos e formatos a serem debatidos, além de apresentarem mais reflexões em relação à cidadania.

Vale ressaltar que os alunos brasileiros estavam bastante empolgados em relação a essa terceira atividade, o que demonstra o interesse pelos temas e também pelo diálogo com alunos de país e cultura diferentes. Ou seja, estavam animados para desenvolver esse diálogo intercultural.

Em relação à amostra, 76 alunos responderam ao questionário de forma anônima. A faixa etária média dos alunos participantes dos *workshops* foi de 12 anos

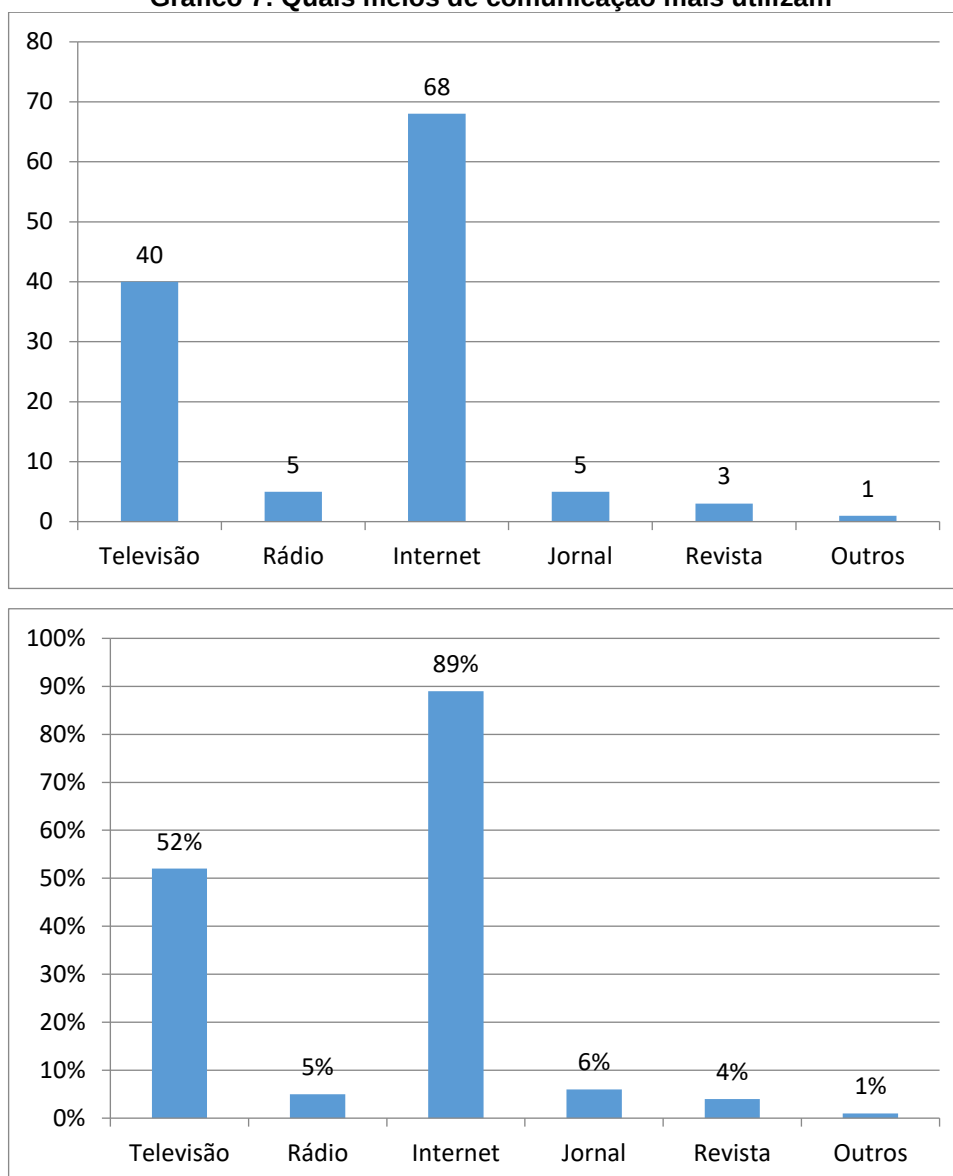
e 5 meses de idade. Desacamos também que os resultados quantitativos obtidos não possuem validade estatística para realizar afirmações concretas, mas servem como base para inferências.

**Gráfico 6: Gênero dos alunos brasileiros**



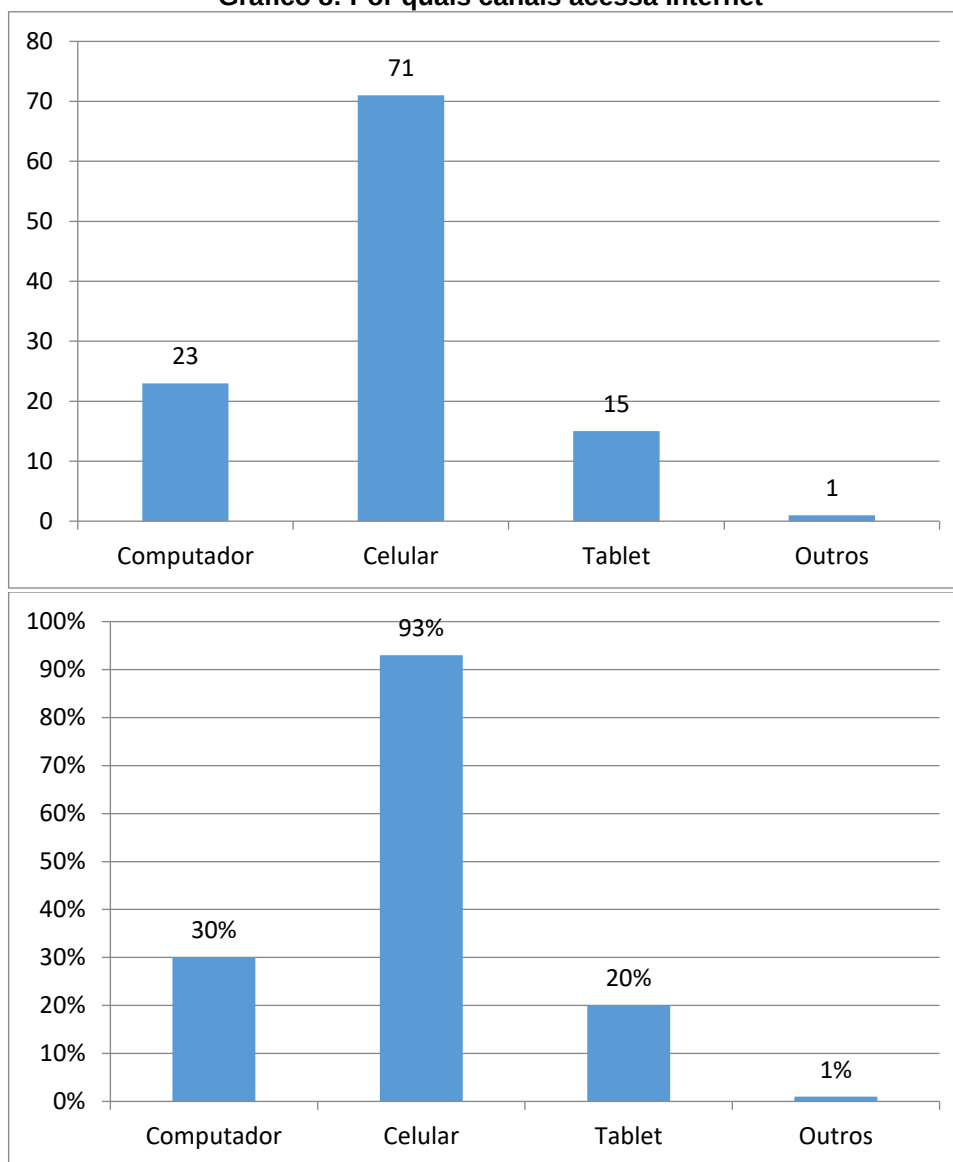
Fonte: Elaborado pela autora (2021)

Dos alunos participantes dos *workshops* nas escolas brasileiras, 40 eram do gênero feminino (53%) e 36 do gênero masculino (47%).

**Gráfico 7: Quais meios de comunicação mais utilizam**

Fonte: Elaborado pela autora (2021)

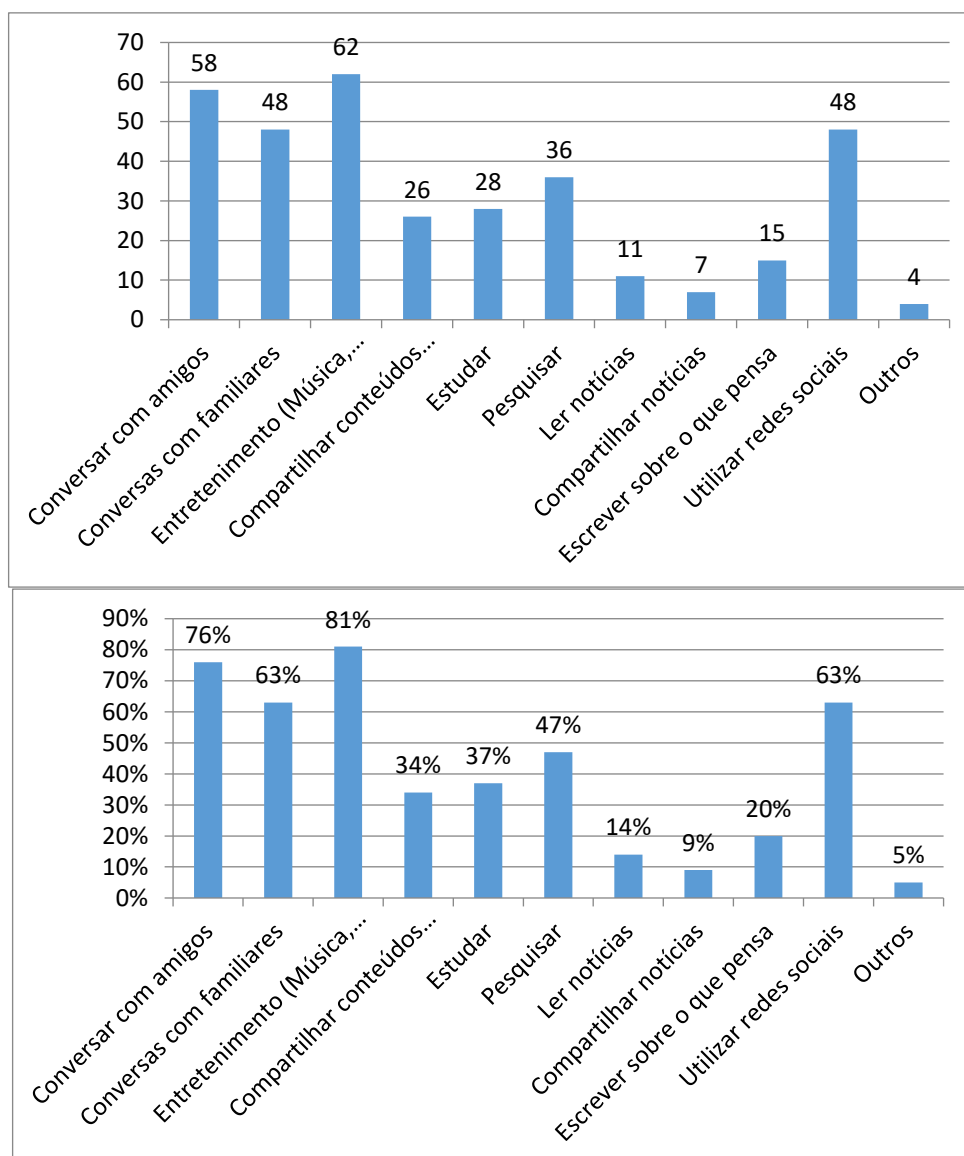
Os meios de comunicação mais utilizados pelos alunos foram Internet (68 alunos) e Televisão (40). Também foram citados Rádio (5 vezes); Jornal; (5); Revista (3); e 1 pessoa citou livros como meio de comunicação.

**Gráfico 8: Por quais canais acessa Internet**

Fonte: Elaborado pela autora (2021)

Ao serem questionados por quais canais acessavam a Internet, o aparelho celular foi citado por 71 dos 76 alunos respondentes; computador apareceu 23 vezes; tablet, 15; e uma pessoa citou televisão (Smart TV com acesso à Internet).

**Gráfico 9: Quais as principais atividades na Internet**

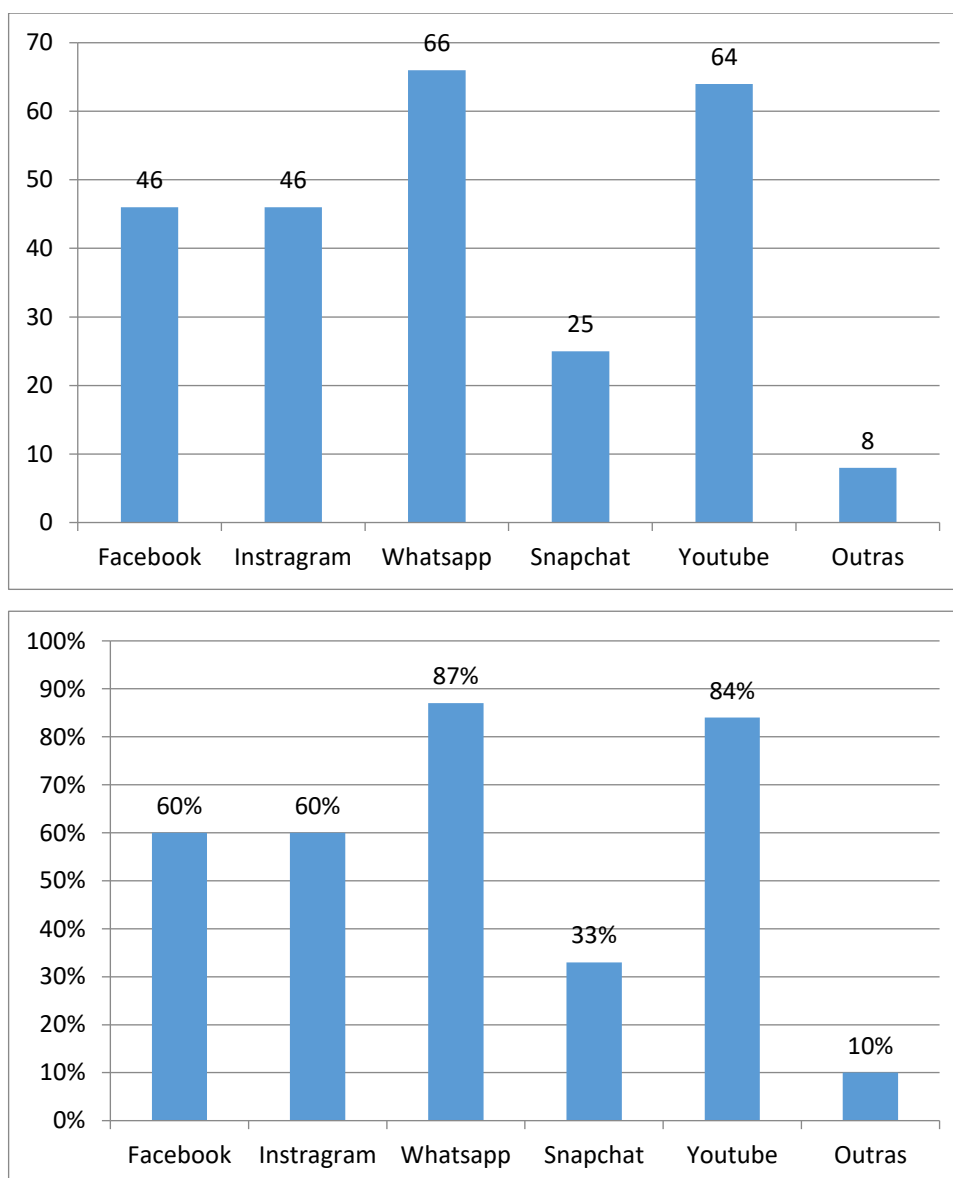


Fonte: Elaborado pela autora (2021)

Sobre as principais atividades na Internet, 62 alunos citaram entretenimento; 58 afirmaram conversar com amigos; 48 conversam com familiares; 48 utilizam redes sociais; 36 fazem pesquisas na internet; 28 estudam; 26 compartilham conteúdos; 15

escrevem sobre o que pensam; 11 leem notícias; 7 compartilham notícias; e os 4 alunos que responderam “outros” apontaram jogos como atividade principal.

**Gráfico 10: Quais redes sociais utiliza**

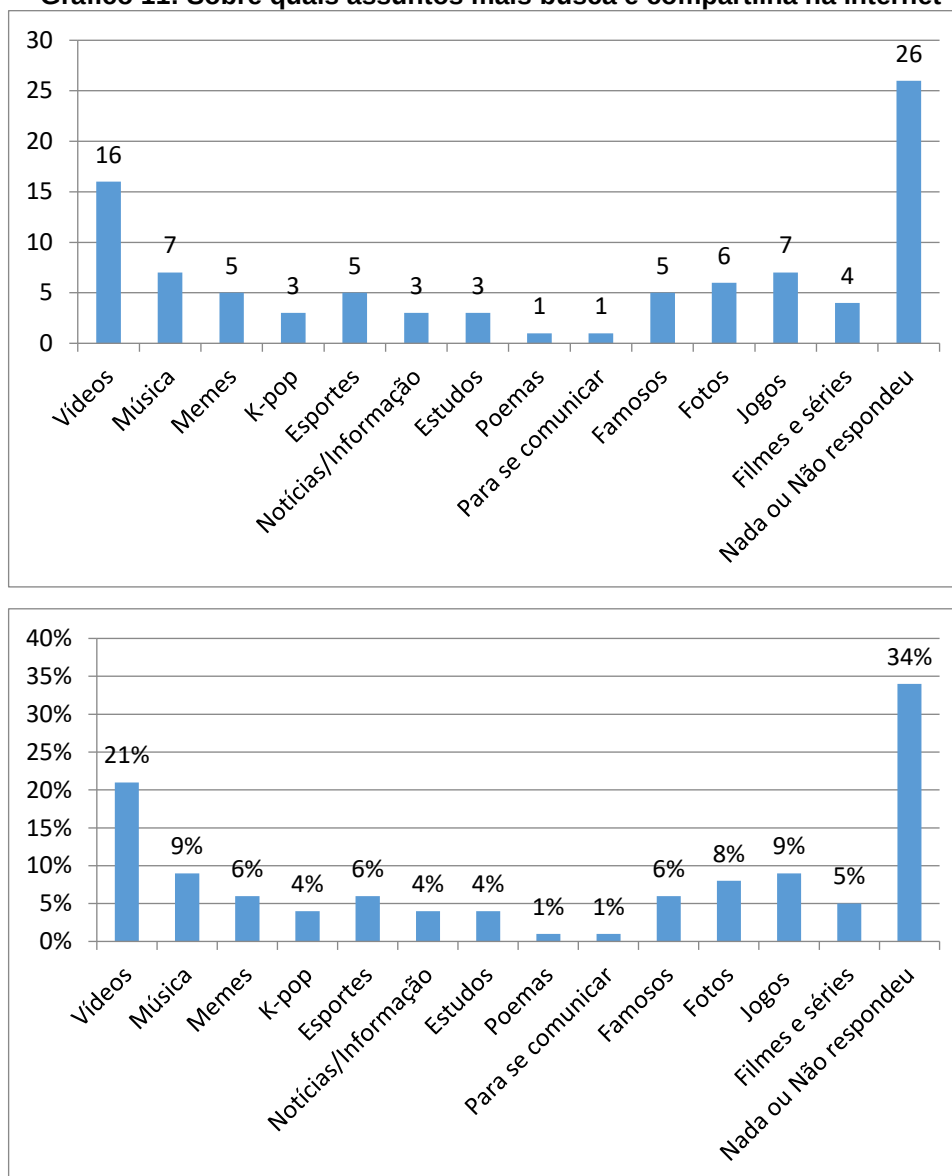


Fonte: Elaborada pela autora (2021)

Em relação às redes sociais que mais utilizam, 66 citaram Whatsapp; 64, YouTube; 46 apontaram Facebook e Instagram; 25 responderam Snapchat; e 8 escolheram Outras, destacando TikTok (1), Twitter (4), Pintrest (2), Tumblr (1); Netflix (1); e até mesmo jogos (1) como redes sociais. WhatsApp e Youtube foram os mais

citados. Nota-se certa confusão com os conceitos de redes e mídias sociais, pois Netflix e Youtube não são redes sociais.

**Gráfico 11: Sobre quais assuntos mais busca e compartilha na internet**

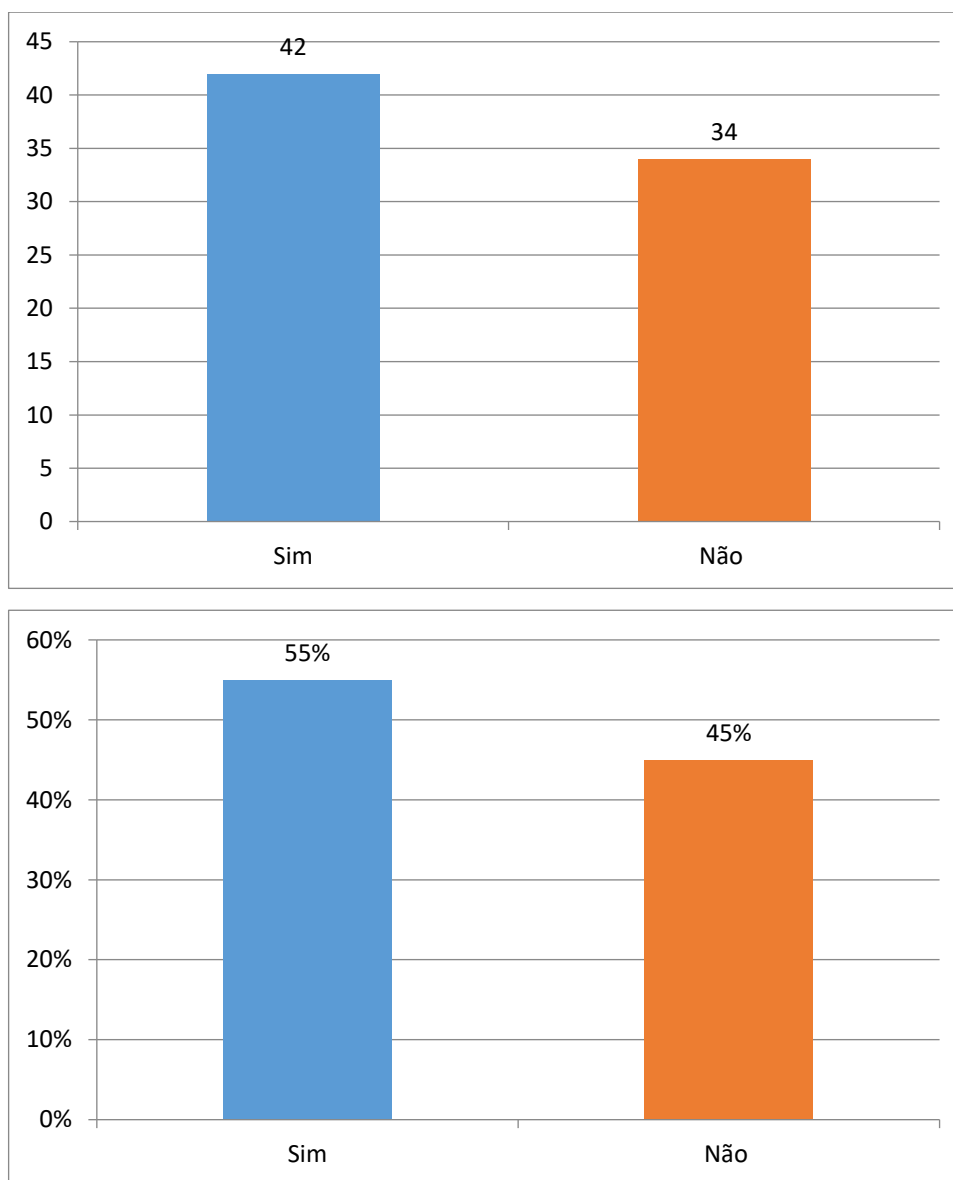


Fonte: Elaborado pela autora (2021)

Sobre os assuntos mais buscados e compartilhados na internet, 26 responderam “Nada” ou não responderam. A opção Vídeos foi citada 16 vezes;

Música e Jogos (7); Fotos (6); Memes, Esportes e Famosos (5 menções); Filmes e séries (4); K-pop, Notícias, Estudos, (3); Poemas (1); e Comunicar-se (1).

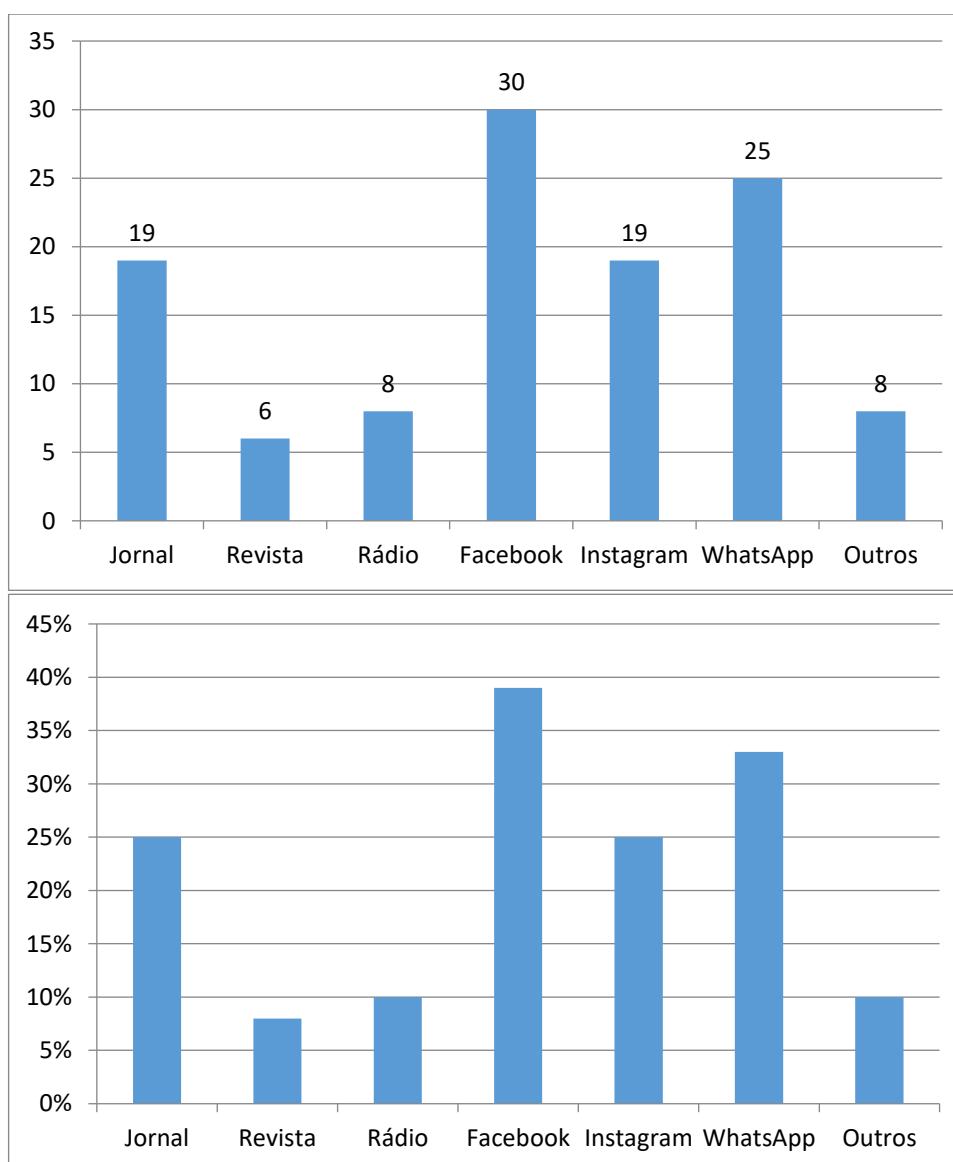
**Gráfico 12: Hábito de ler notícias**



Fonte: Elaborado pela autora (2021)

Quando inquiridos sobre o hábito de ler notícias, 42 (55%) alunos afirmaram que sim e 34 que não (45%), demonstrando que quase metade dos participantes não possui o hábito de consumo de notícias.

**Gráfico 13: Onde costuma ver notícias**

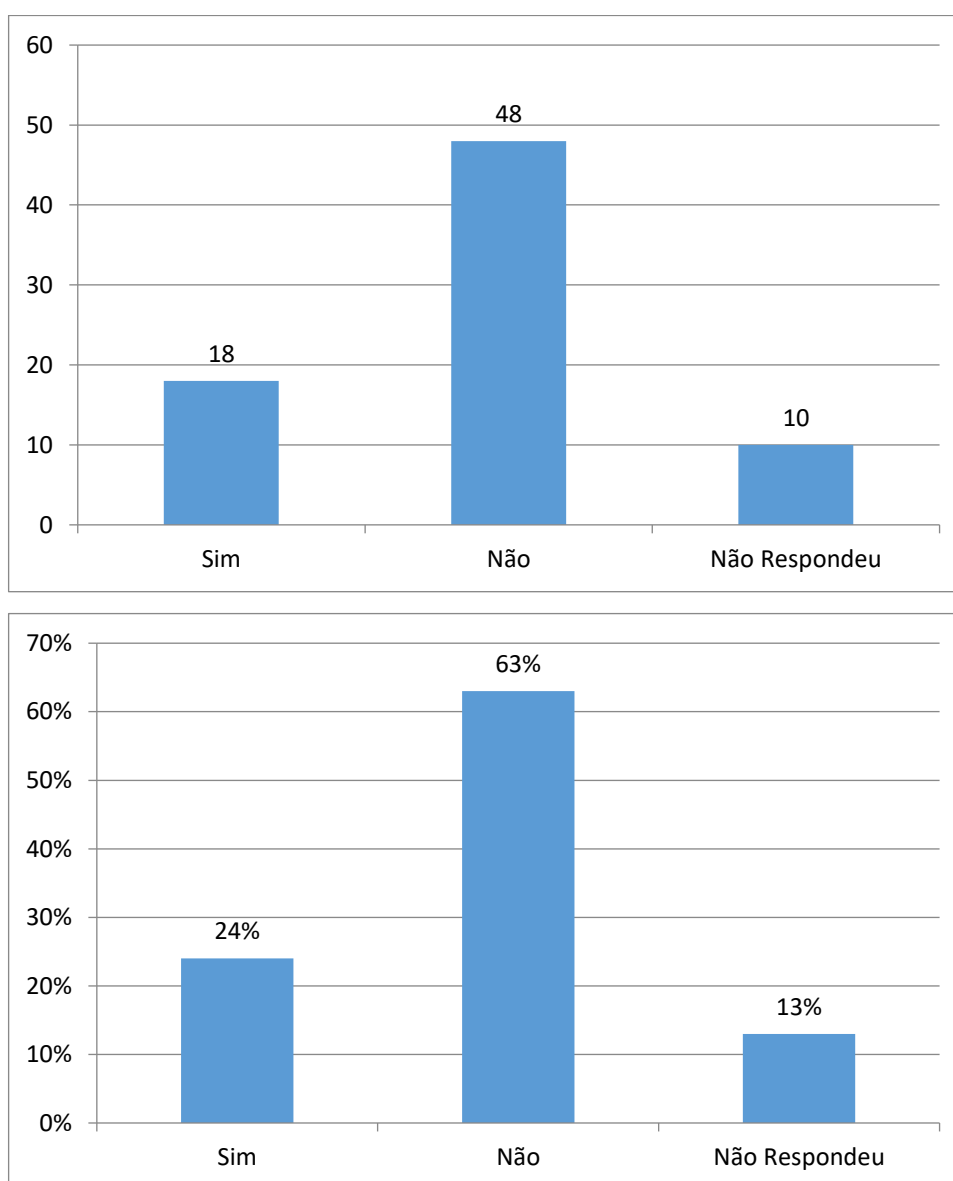


Fonte: Elaborado pela autora (2021)

Acerca dos canais pelos quais consomem notícias, o Facebook aparece em 30 respostas; seguido pelo WhatsApp (25); tanto Jornal como Instagram foram citados

19 vezes; Rádio esteve em 8 respostas e Revista em 6. A alternativa “Outros” foi marcada 8 vezes, contemplando em seu complemento Televisão, Internet e Google.

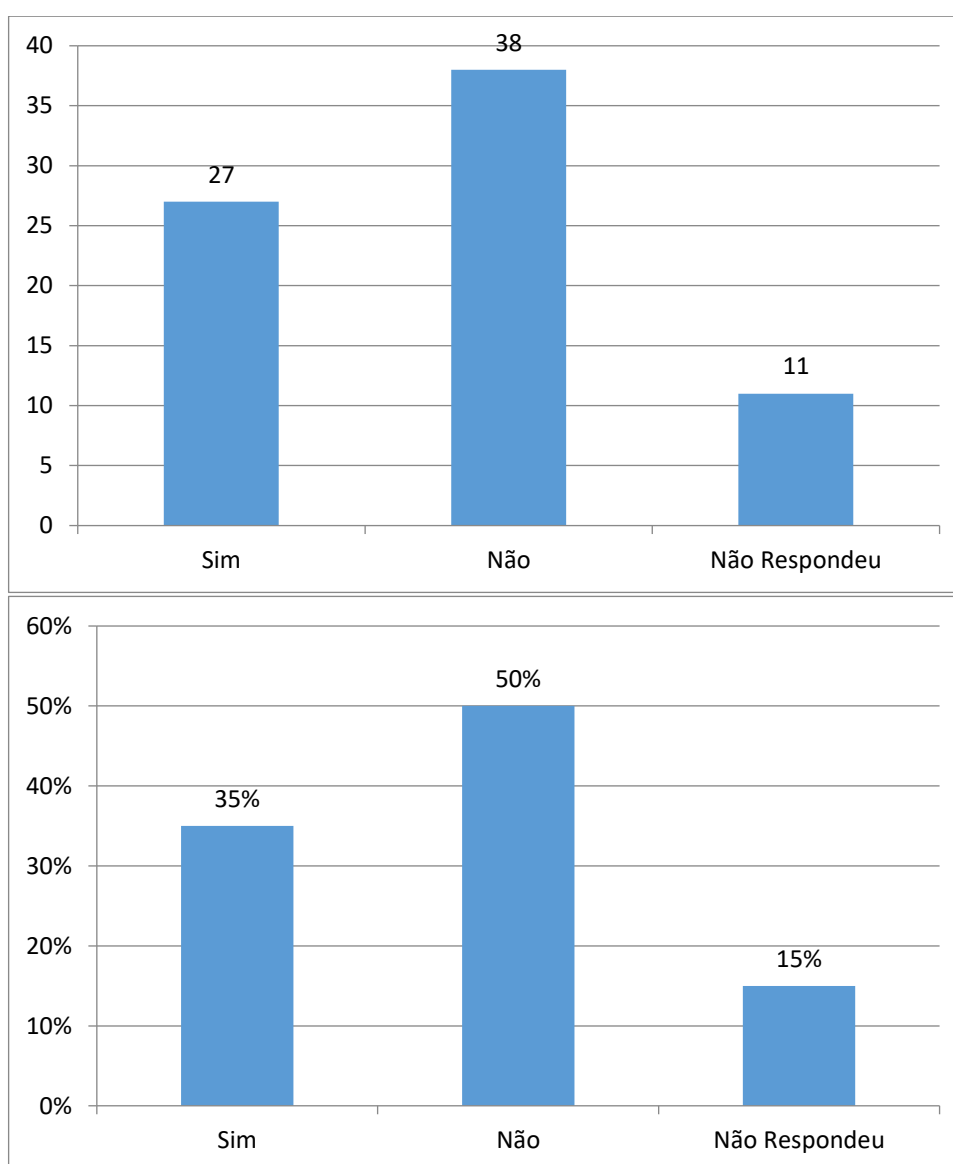
**Gráfico 14: Busca de autoria das notícias**



Fonte: Elaborado pela autora (2021)

Sobre as fontes de notícias, 48 (63%) responderam não procurar o nome do autor; 18 (24%) afirmaram que procuram e 10 (13%) não responderam, demonstrando a falta de conhecimento sobre buscar quem são as fontes das informações que consomem.

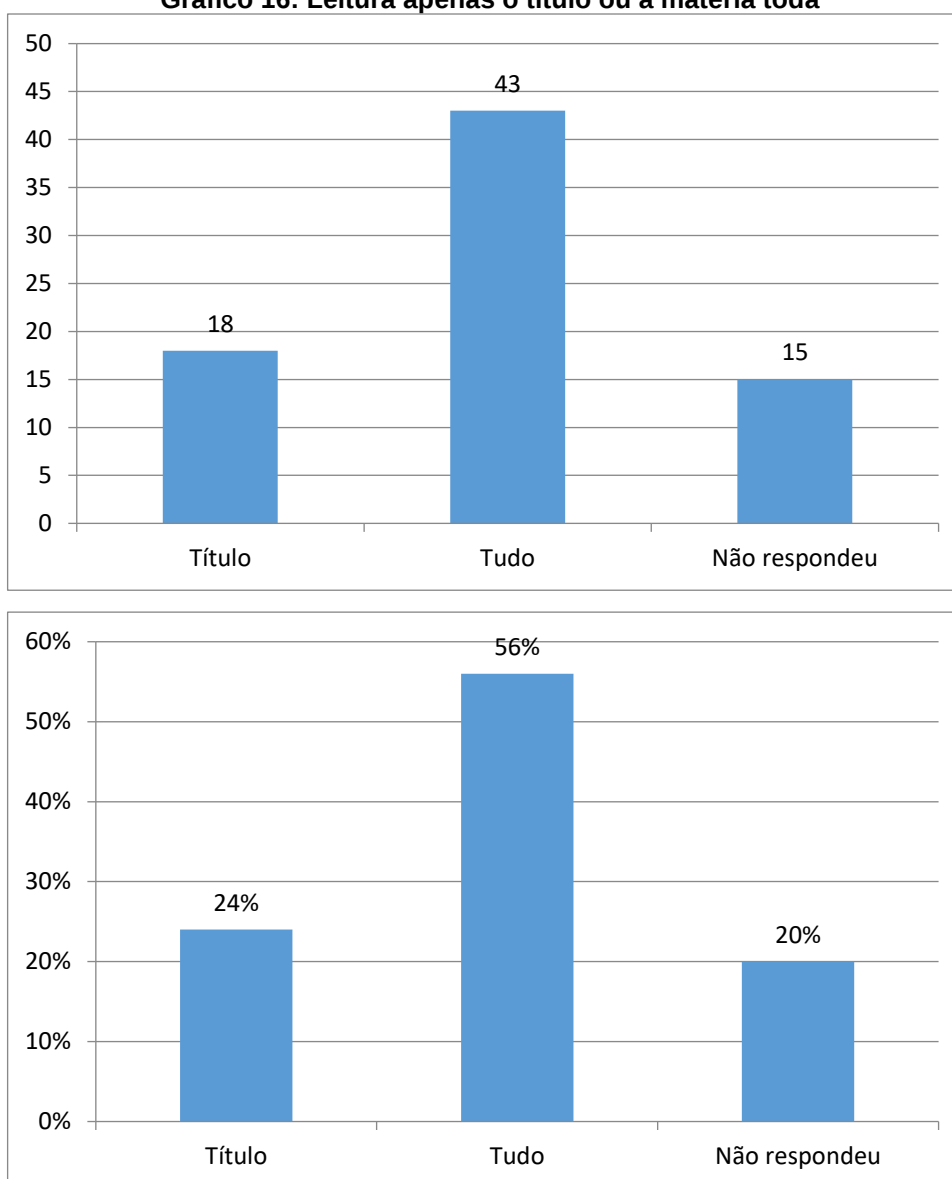
**Gráfico 15: Procura a data da notícia?**



Fonte: Elaborado pela autora (2021)

Em relação à data da notícia, 38 disseram que não procuram essa informação; 27 afirmaram que buscam a data; e 11 não responderam. Tais respostas levam a inferir a falta de preparação para conferir o contexto das notícias.

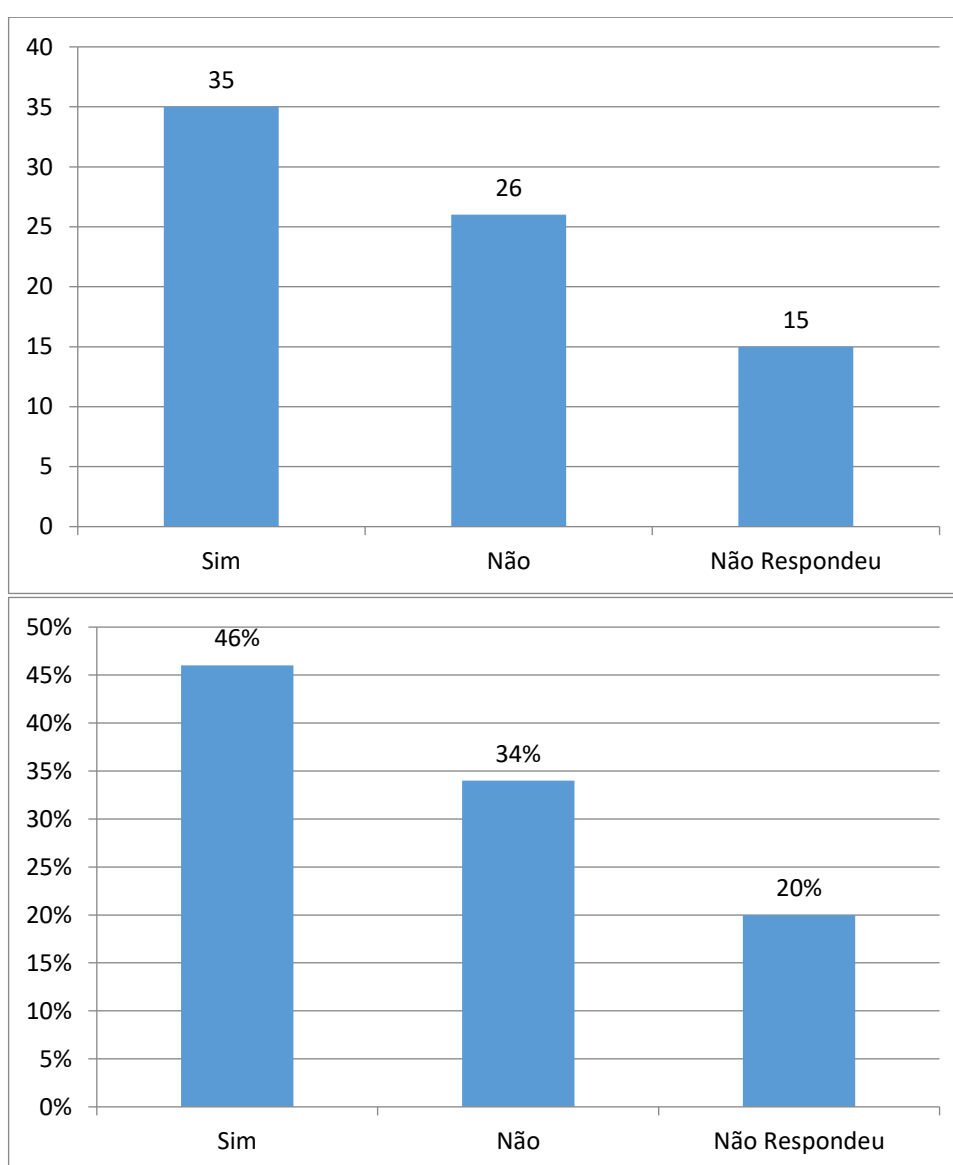
**Gráfico 16: Leitura apenas o título ou a matéria toda**



Fonte: Elaborado pela autora (2021)

Quando questionados se leem apenas o título das matérias ou seu conteúdo na íntegra, 43 (56%) responderam ler tudo; 18 (24%) afirmaram ler apenas o título, ou seja, apenas a manchete; e 15 (20%); não responderam. Somando os resultados dos que leem apenas o título e os que não responderam (pois não possuem o hábito de consumo de notícias), temos 33 indivíduos (44%) inquiridos. Ou seja, de uma maneira geral, esses números indicam que pouco mais da maioria se interessa em conhecer o conteúdo completo das notícias.

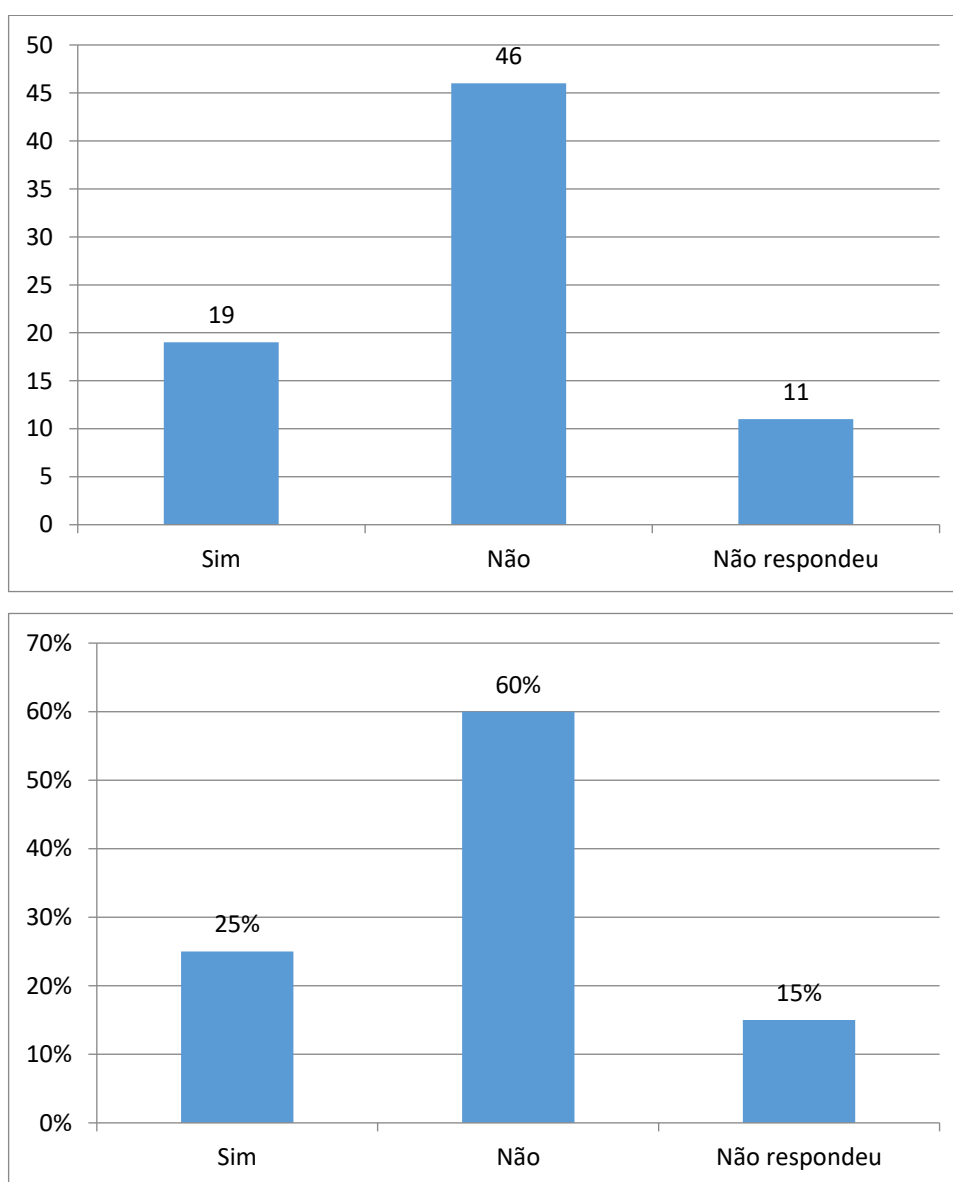
**Gráfico 17: Busca sobre a veracidade da notícia**



Fonte: Elaborado pela autora (2021)

Sobre buscar saber se a notícia é verdadeira, 35 (46%) participantes responderam que sim; 26 (34%) que não; e 15 (20%) não deram resposta. Se não considerarmos as abstenções, a maioria dos alunos busca conferir a veracidade das notícias, porém, se ponderados as abstenções, pouco mais da metade não o faz.

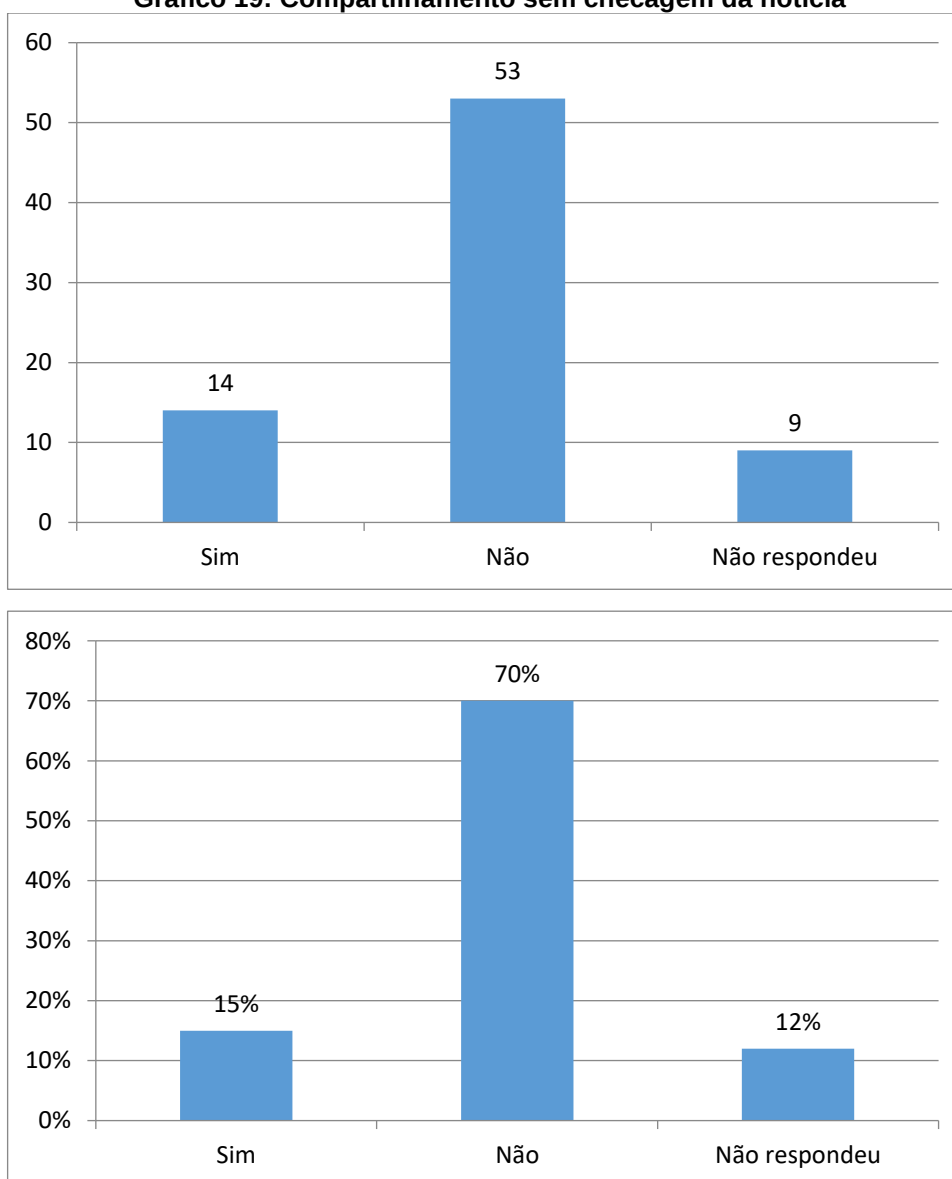
**Gráfico 18: Busca pelo nome do fotógrafo ou fonte da imagem**



Fonte: Elaborado pela autora (2021)

Em relação às fontes das imagens presentes nas notícias, 46 (60%) participantes afirmaram não buscar pelo nome do fotógrafo ou fonte; 19 (25%) alegaram procurar essa informação; e 11 (15%) não responderam. Sobre essa questão, evidencia-se a deficiência na compreensão da importância das fontes de informação nas formas de conferir tais fontes, fase elementar para análise crítica.

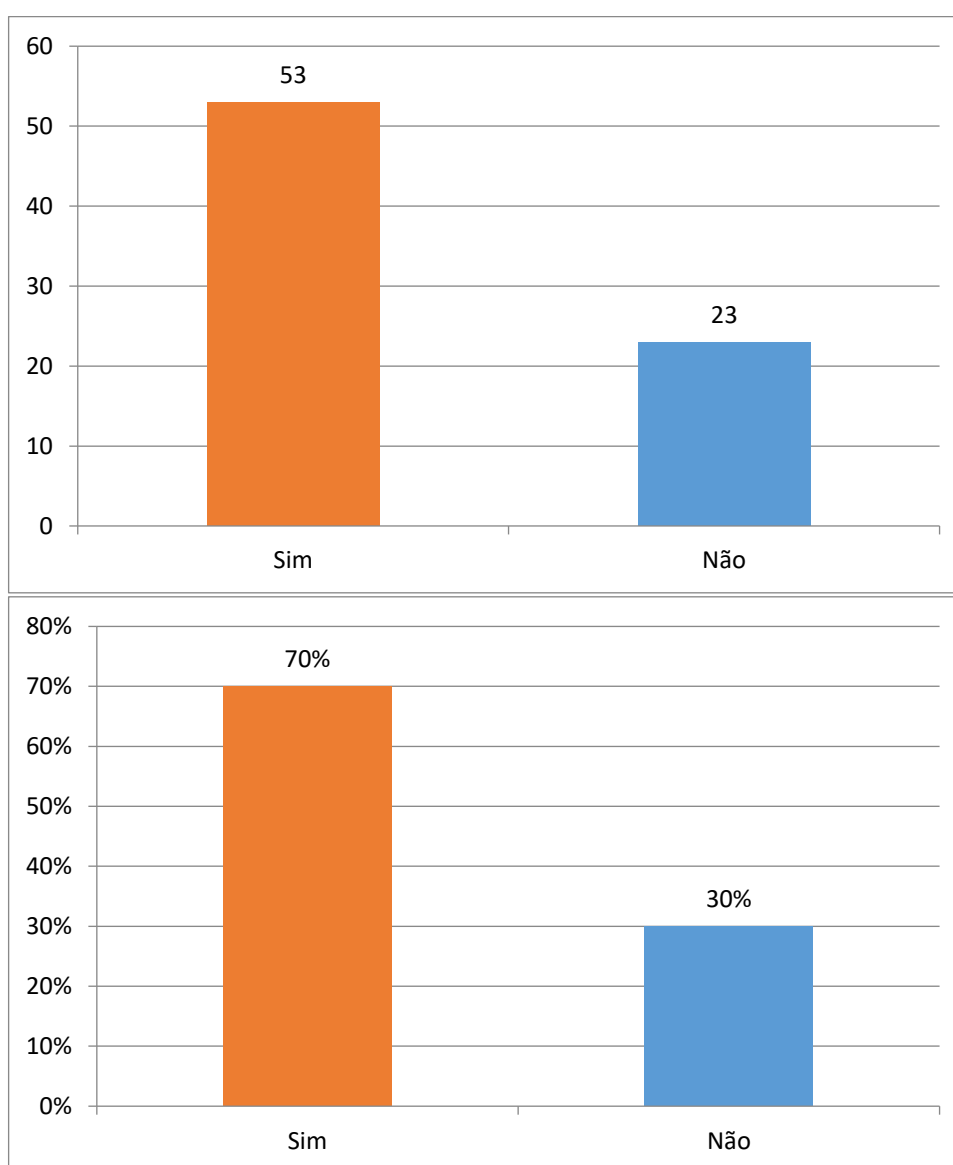
**Gráfico 19: Compartilhamento sem checagem da notícia**



Fonte: Elaborado pela autora (2021)

Acerca de compartilharem as notícias sem saber se são verdadeiras, 53 (70%) afirmaram não compartilhar; 14 (15%) que o fazem; e 9 (12%) não deram resposta. Apesar de a maioria ter indicado não repassar notícias sem conferir sua veracidade, as respostas das questões anteriores, que continham algumas maneiras de notar indícios de *fake news*, revelaram ausência de competências para tal avaliação.

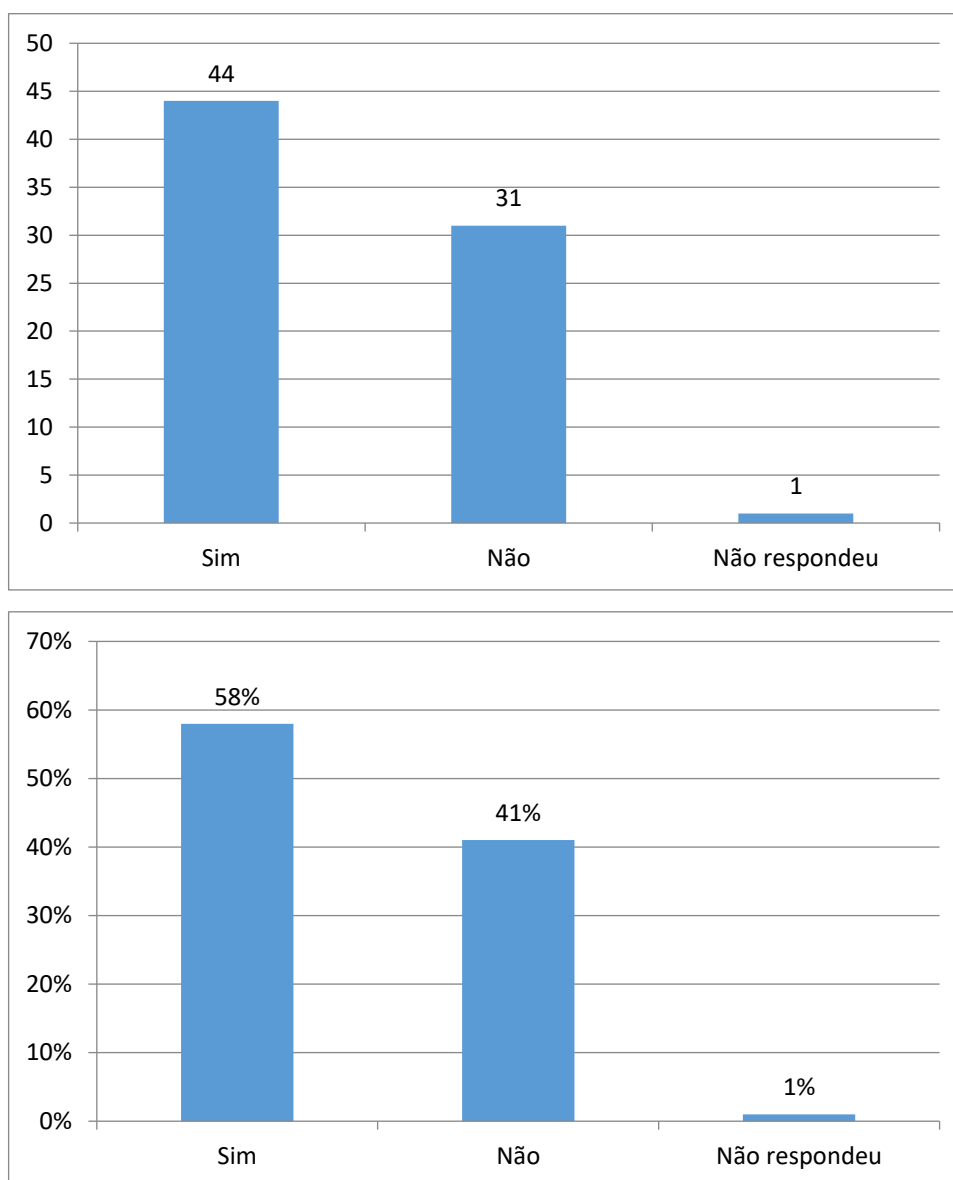
**Gráfico 20: Hábito de postar fotos próprias ou de amigos**



Fonte: Elaborado pela autora (2021)

Sobre o compartilhamento de fotos pessoais ou de amigos, 53 (70%) afirmaram possuir o hábito de postar tal conteúdo e 23 (30%) alegaram que não, o que revela grande presença das imagens no uso cotidiano dos inquiridos.

**Gráfico 21: Hábito de marcar amigos nas fotos**

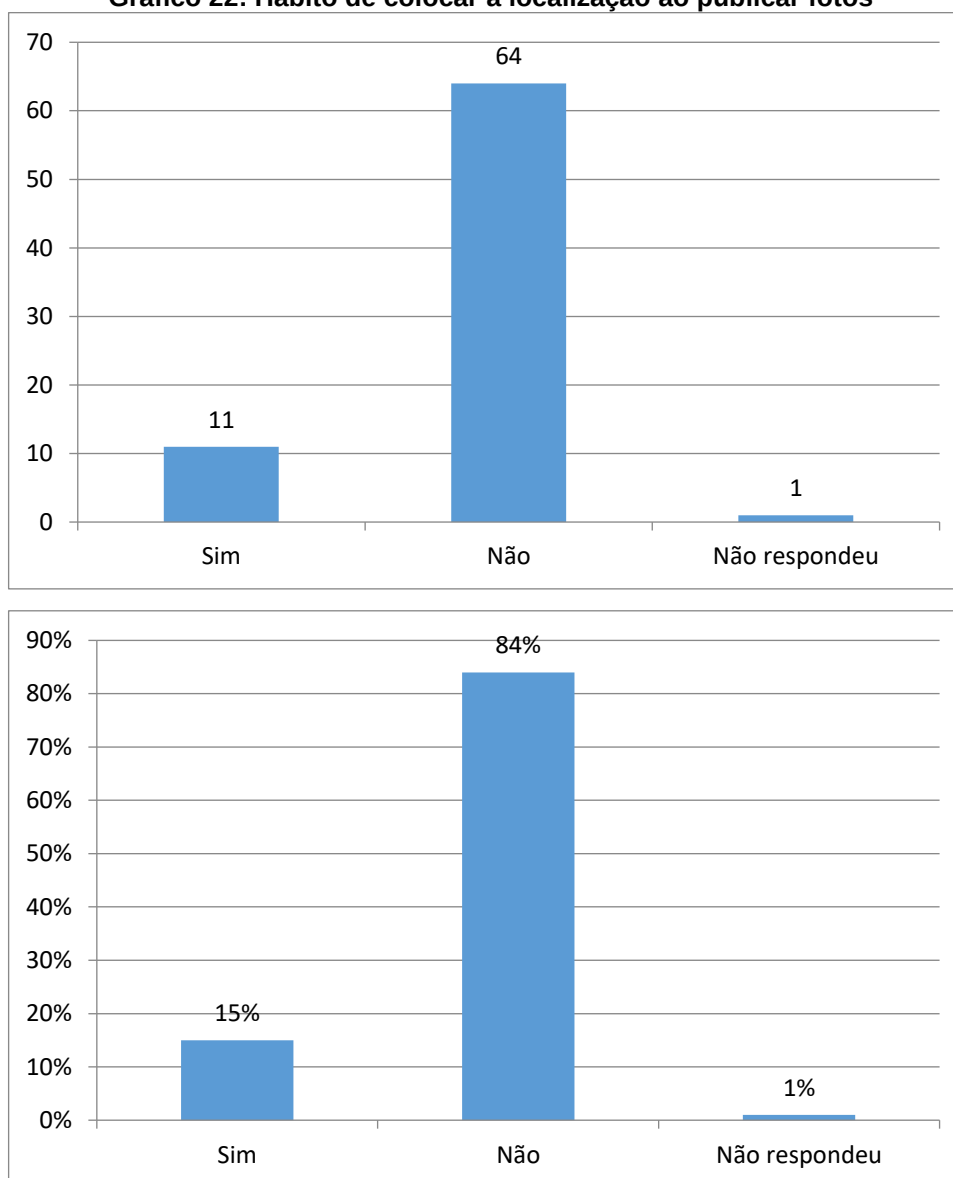


Fonte: Elaborado pela autora (2021)

Sobre “taguear” ou “linkar” amigos nas fotos, 44 (58%) alunos afirmaram marcar seus amigos e 31 (41%) não. Apenas 1 (1%) não respondeu. Dessa forma, mais da metade tem por hábito fazer conexões dos perfis de seus amigos ao conteúdo de imagens em que esses aparecem.

A questão não fazia menção a pedir permissão ou não para o uso das marcações, o que se relaciona à segurança e privacidade na internet, porém, na maioria das mídias sociais, esse tipo de link apenas ocorre se a pessoa presente na foto aceitar a marcação.

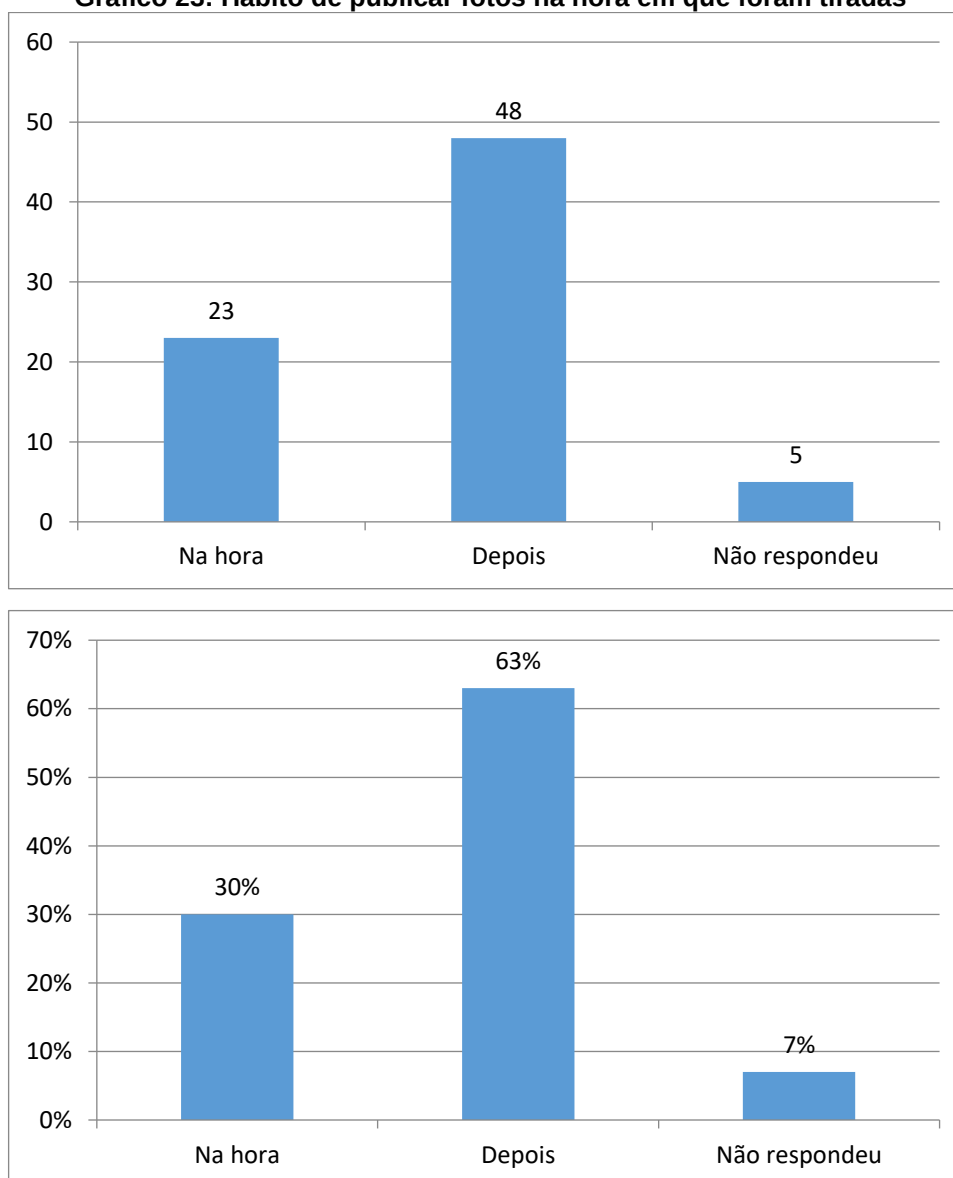
**Gráfico 22: Hábito de colocar a localização ao publicar fotos**



Fonte: Elaborado pela autora (2021)

Em relação a marcar a localização das publicações com fotos, 64 (84%) dos inquiridos alegaram não colocar essa informação; 11 (15%) afirmaram que sim; e 1 (1%) não responde. Essa questão também se relaciona à segurança e privacidade na Internet e pode sugerir ou certo grau de cautela por parte dos alunos ou o fato de não saberem como inserir tal informações nas mídias digitais que utilizam.

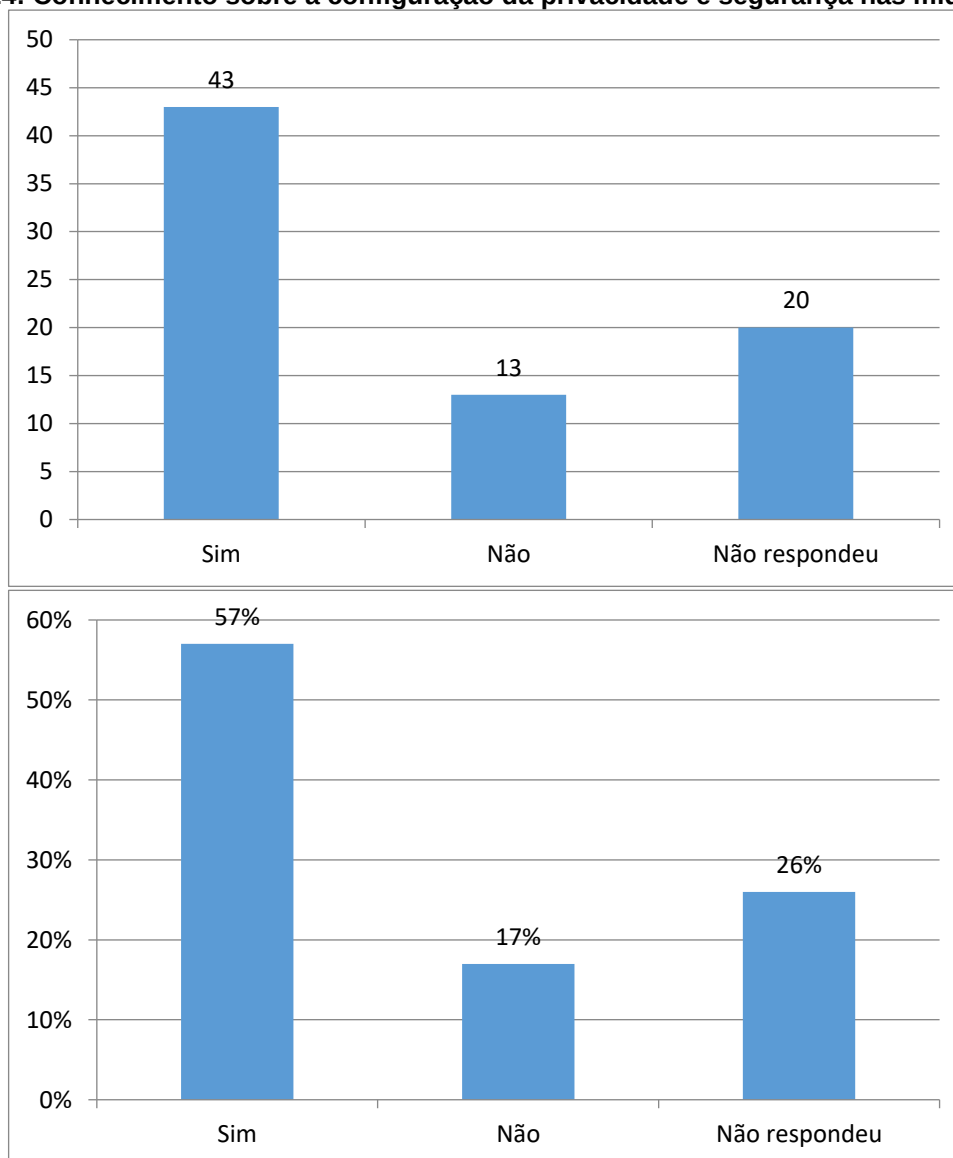
**Gráfico 23: Hábito de publicar fotos na hora em que foram tiradas**



Fonte: Elaborado pela autora (2021)

Acerca de quando costumam publicar suas fotos pessoais, 48 (63%) publicam tempo depois; 23 (30%) o fazem no momento em que tiram as fotos; e 5 (7%) não responderam. Essa pergunta também está relacionada ao tema de segurança e privacidade na Internet, pois ao publicarem fotos instantaneamente revelam onde estão, com quem estão e o que estão fazendo, o que pode ser perigoso em determinadas situações. Esperar para postar fotos pessoais é um pequeno detalhe, mas que pode garantir mais segurança para os usuários da rede.

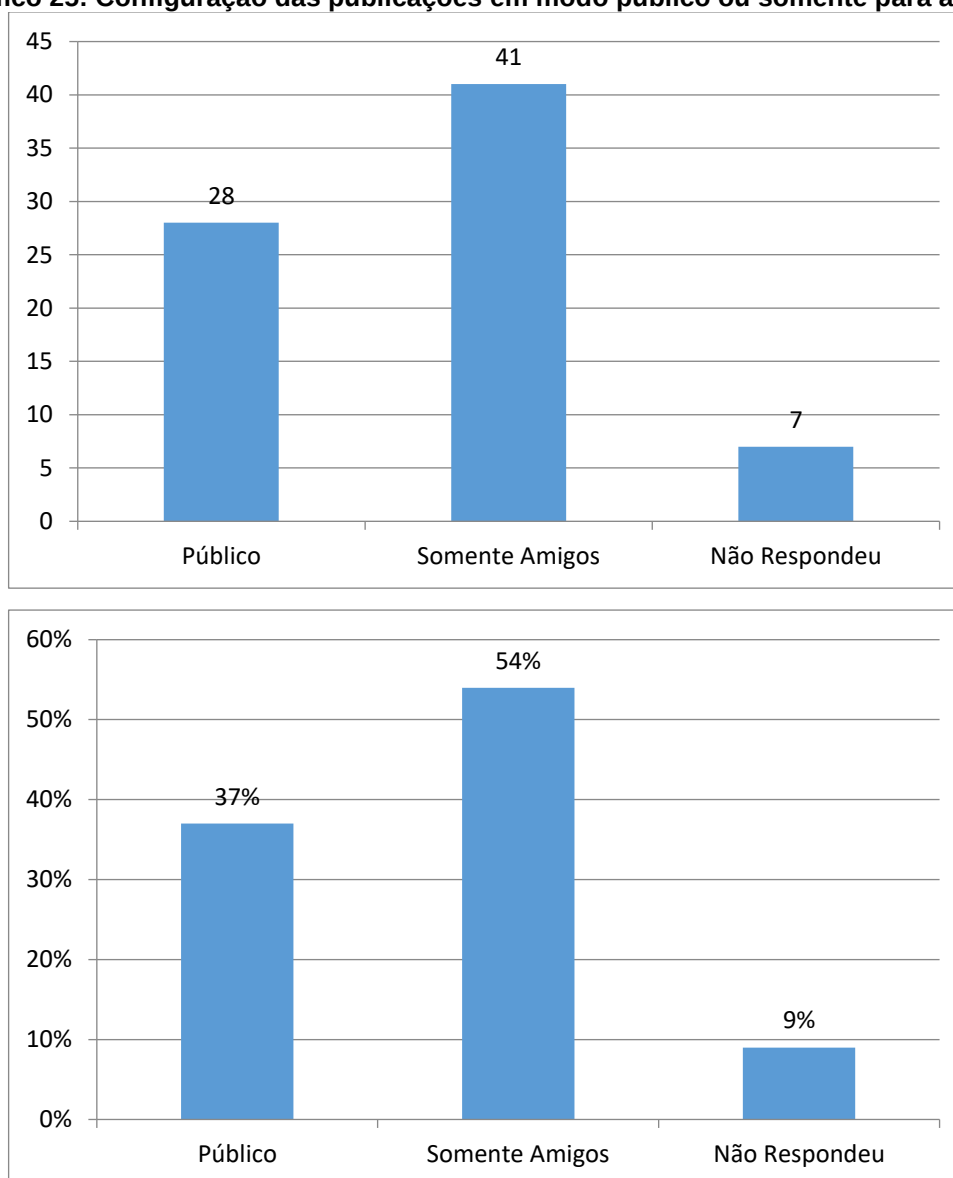
**Gráfico 24: Conhecimento sobre a configuração da privacidade e segurança nas mídias sociais**



Fonte: Elaborado pela autora (2021)

Em relação ao conhecimento sobre as configurações de segurança e privacidade das mídias sociais que utilizam, 43 (57%) afirmaram ter esse conhecimento; 13 (17%) não sabem; e 20 (26%) não responderam. Somando os que não sabem alterar essas configurações e as abstenções, temos 33 (43%) dos inquiridos. Infere-se, assim, que pouco mais da maioria teria conhecimento para proteger seus perfis nas mídias sociais.

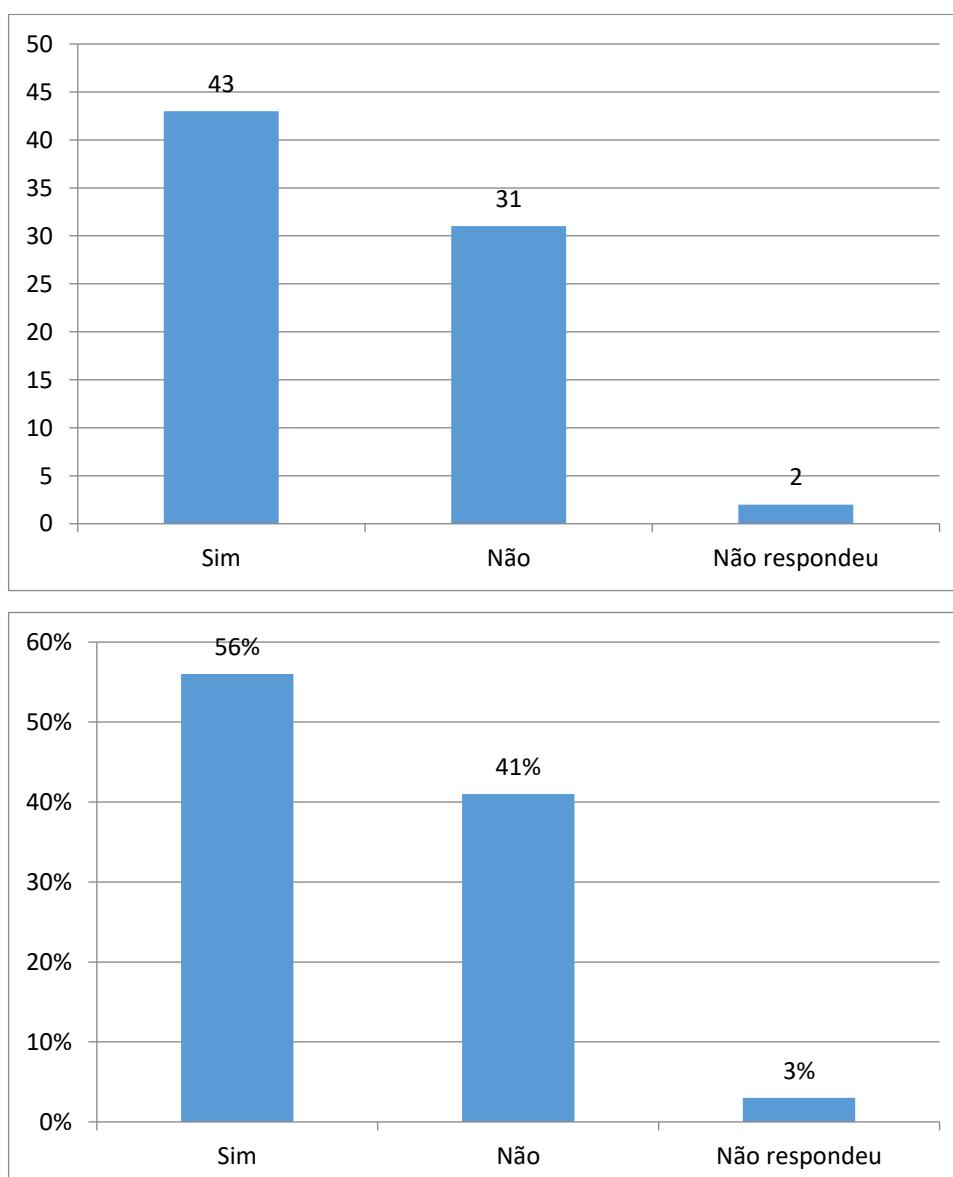
**Gráfico 25: Configuração das publicações em modo público ou somente para amigos**



Fonte: Elaborado pela autora (2021)

Em relação a deixar seus conteúdos visíveis apenas para amigos permitidos em suas redes ou em modo público (qualquer usuário pode ter acesso), 41 (54%) dos alunos afirmou restringir o que publicam para amigos; 28 (37%) alegaram deixar em modo público; e 7 (9%) não responderam. Assim, pouco mais da metade alegou restringir a privacidade dos conteúdos que publica e está mais atenta à segurança e privacidade.

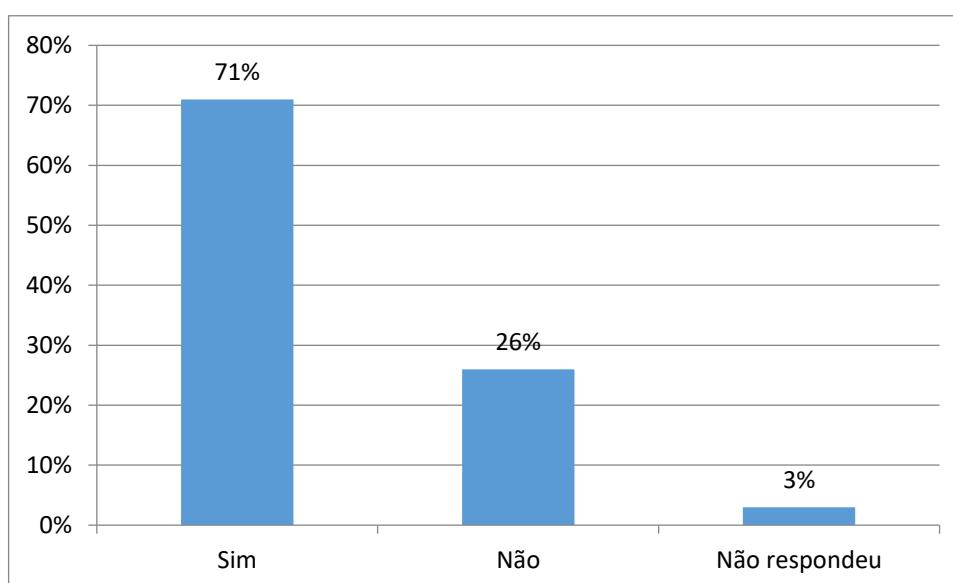
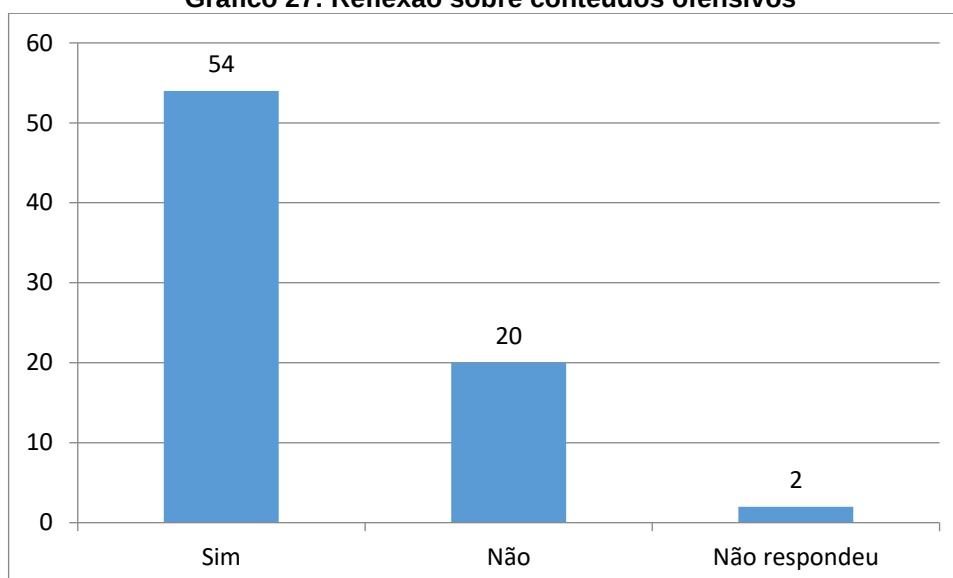
**Gráfico 26: Reflexão sobre o sentimento dos outros em relação aos conteúdos publicados**



Fonte: Elaborado pela autora (2021)

Em relação a pensar nos sentimentos dos outros em sobre suas postagens, 43 (56%) afirmaram refletir sobre isso, enquanto 31 (41%) afirmaram que não. Duas pessoas (3%) não responderam. Dessa forma, pouco mais da metade alega pensar em como as outras pessoas irão reagir aos conteúdos que publicam. Essa pergunta relaciona-se à questão da responsabilidade e respeito que cada sujeito deve ter ao dialogar com o outro.

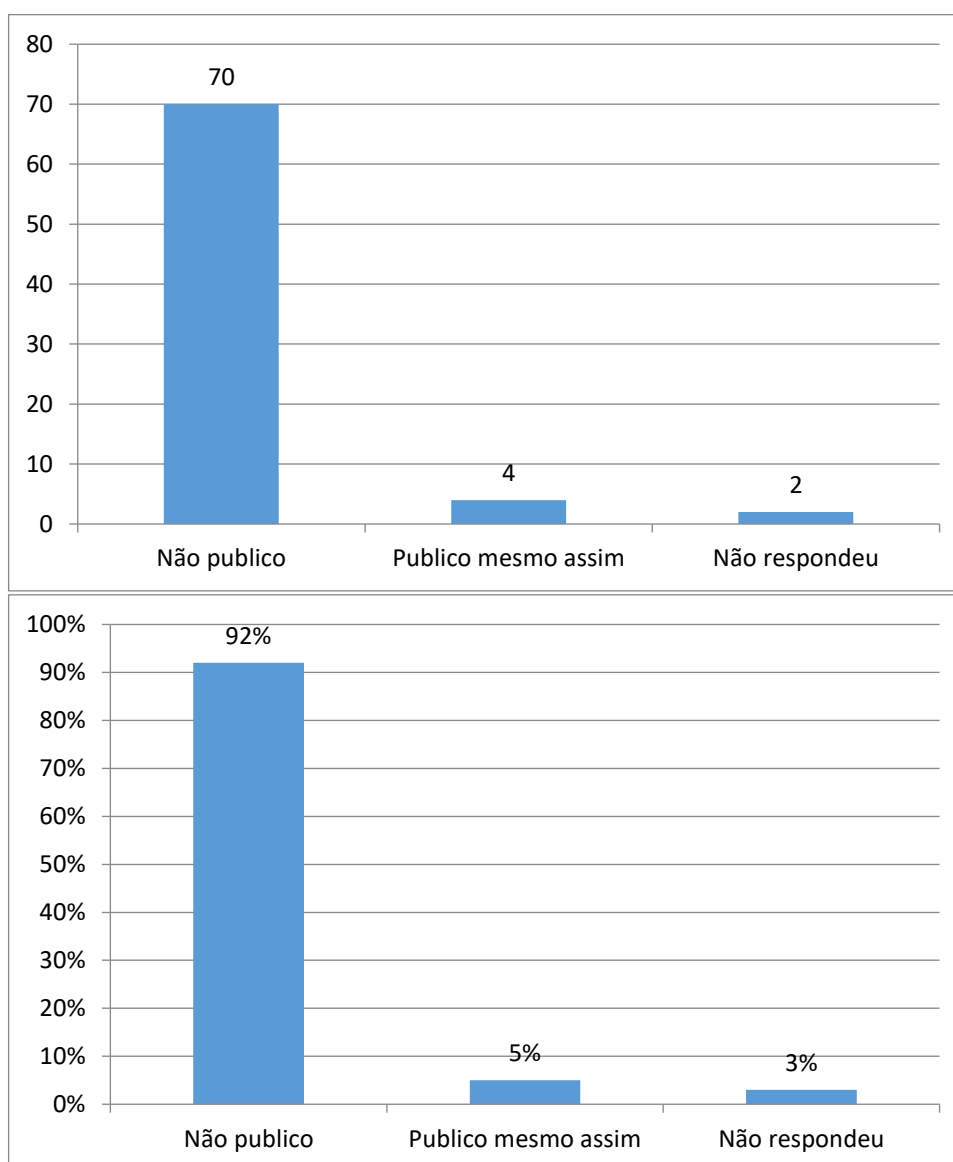
**Gráfico 27: Reflexão sobre conteúdos ofensivos**



Fonte: Elaborado pela autora (2021)

Quando foi destacado na pergunta “Pensa se o conteúdo das suas publicações pode ofender alguém?”, aumentou o número de respostas que afirmam refletir sobre o conteúdo que publicam: 54 (71%) alegaram pensar sobre isso antes de postar tais conteúdos; 20 (26%) marcaram que não, e (3%) não responderam. Essa questão está relacionada às noções como discurso de ódio, intolerância e bullying, também tratadas no escopo da literacia midiática e o ideal seria que todos refletissem sobre o assunto ao se expressarem, seja em ambiente on-line ou off-line.

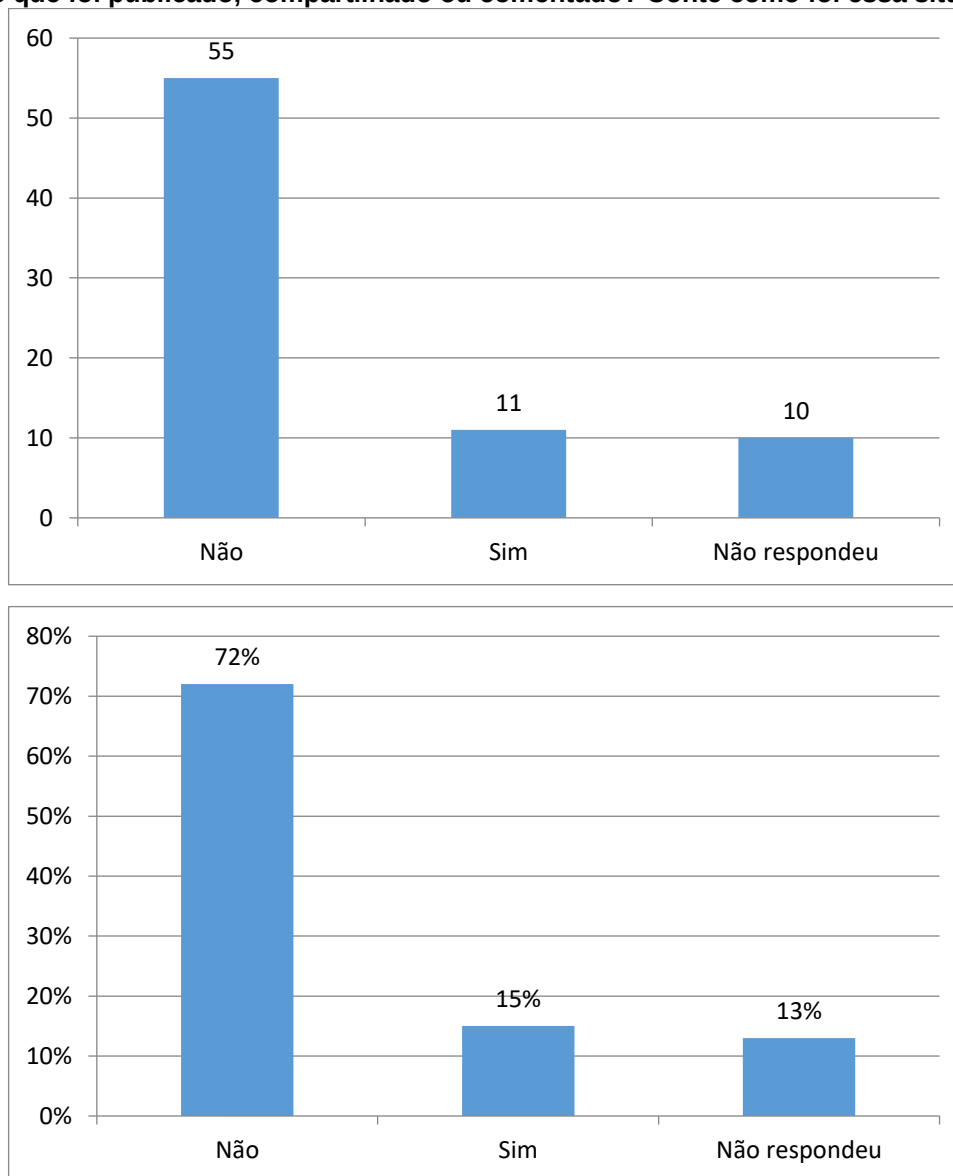
**Gráfico 28: Se o conteúdo apresenta algum tipo de preconceito ou pode ofender alguém, desiste de publicar/compartilhar ou publica mesmo assim?**



Fonte: Elaborado pela autora (2021)

Na mesma linha da questão anterior, ao evidenciar a palavra “preconceito”, mais de 70 (92%) dos 76 alunos participantes afirmaram não publicar esse tipo de conteúdo; (4) 5% responderam que publicam mesmo assim; e 2 (3%) não deram resposta. Esses índices demonstram maior preocupação e responsabilidade dos alunos em relação a conteúdos preconceituosos, porém seria necessário trabalhar de maneira mais profunda e crítica os tipos de preconceito e como eles aparecem em nosso dia a dia, inclusive nos conteúdos midiáticos e estereótipos apresentados.

**Gráfico 29: Já passou por alguma situação na internet em que se sentiu triste ou ofendido por algo que foi publicado, compartilhado ou comentado? Conte como foi essa situação.**



Fonte: Elaborado pela autora (2021)

Sobre terem passado por alguma situação em que se sentiram tristes ou ofendidos por conta de algum conteúdo na Internet, 55 (72%) marcaram que não, 11 (15%) que sim e 10 (13%) não responderam. Dos que já passaram por isso relataram as seguintes circunstâncias: a) “Quando eu era menor, eu queria ter um canal no Youtube, aí eu criei e comecei a gravar vídeos e postar, aí veio uma pessoa e comentou que ficou horrível e tals, eu fiquei triste e parei de postar, mas hoje eu não ligo mais para a opinião dos outros”; b) “Às vezes vejo algum tipo de indireta e comentários que não precisava”; c) “Eu fiquei triste quando li sobre o médium que falsificou as psicografias, eu fiquei triste pra caramba”; d) “Meu ex-namorado fez bullying comigo”; e) “Sim, quando meus amigos ofendiam meu trabalho nas redes sociais”; f) “Quando eu fazia vídeos do meu cotidiano. Outra vez quando chamaram minha mãe de “infantil”; g) “Sim, quando falaram mal do meu gosto musical”; h) “Sim, eu já tive um Insta onde eu postava fotos de anime, e muitos homofóbicos vinham me xingar, e como eles não sabiam que eu era uma garota eles me xingavam de viado, bicha, etc. E até apaguei a conta por motivos óbvios”; i) Sim, minha prima tira foto minha direto e posta no WhastaApp no status. Eu fico muito brava com ela”; j) “Sim, mas eu nem liguei.”

Nos comentários, como se pode notar, aparecem questões como bullying; machismo; religiosidade; ofensas pessoais diretas ou a familiares; homofobia; e exposição de fotos pessoais por terceiros, temas que precisam ser debatidos com maior criticidade e profundidade com os alunos em nível de educação pública brasileira, pois estão cada vez mais presentes no dia a dia das pessoas bem como nos ambientes midiáticos em que estão inseridos.

Um dos alunos que respondeu não ter passado por esse tipo de situação afirmou que “não, porque não fico muito tempo nas redes sociais.”, ou seja, se você não participa tanto dessas redes, menor a chance de ser ofendido por alguém.

De maneira geral, as respostas a esse questionário demonstraram que os alunos possuem certo entendimento sobre deveres e responsabilidades ao lidarem com as mídias, principalmente a Internet, contudo essa compreensão precisa ser ampliada e exercida de maneira efetiva, o que se dará apenas por meio da educação,

Um ponto a ser destacado é que essas primeiras atividades estiveram focadas em questões sobre deveres, responsabilidades e cuidados que esses jovens devem

ter em relação às mídias e conteúdos que consomem, publicam e compartilham. Já a etapa das atividades realizadas em conjunto via plataforma digital será mais direcionada a noção dos direitos e possibilidades de articulação, participação e ação cidadã por meio das mídias.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após todo referencial teórico construído; preparação das atividades; realização dos *workshops* e análise dos resultados, foi possível notar nos alunos o exercício da análise crítica e tomada de consciência acerca dos temas abordados. Os novos conhecimentos adquiridos podem embasar futuras reflexões e tomadas de decisão, bem como formas de participação, tanto no ambiente on-line quanto no off-line, apontando a literacia midiática como caminho possível no estímulo à participação cidadã.

E especificamente sobre a questão das *fake news* e desinformação, vale destacar que o objetivo de trabalhar a literacia midiática não é formar um exército de *fact-checkers*, mas sim formar leitores que mantenham uma relação mais crítica, analítica e ativa com as mídias e informações.

Nas exposições feitas pela pesquisadora durante às atividades, a comunicação foi tratada como direito do cidadão, mas também como dever no sentido da responsabilidade sobre os conteúdos que compartilham e produzem, principalmente na Internet, por ser a mídia de maior utilização dos alunos participantes. Assim, o acesso à comunicação e às mídias envolve direitos e deveres do cidadão e essa compreensão também foi discutida com os educandos e apreendida por eles.

Em relação à cidadania, salientamos na pesquisa sua estreita relação com a comunicação e as mídias, para dar suporte à relevância da literacia midiática no ensino formal. Entende-se que ser cidadão também se relaciona à capacidade de consumo e uso das mídias. Nesse sentido, a comunicação pode ser o meio pelo qual os sujeitos de uma sociedade adquirem e asseguram seus direitos. Também está ligada ao direito de acessar informações sobre suas condições políticas e sociais através de qualquer tipo de mídia e também de dar sua opinião e se expressar. O direito de, por meio da comunicação, se organizar enquanto sociedade civil e buscar por justiça.

Sobre comunicação dialógica e ação cidadã, a tese também recorre à pedagogia de Freire, pois ela muito se relaciona à literacia midiática no sentido de apreender e comunicar a realidade dos sujeitos em busca de protagonismo e direitos do cidadão, também destacando o espaço da escola como cenário essencial nessa

aprendizagem. Para Freire (2018), é importante ensinar sempre tendo em conta a realidade de quem está aprendendo, construindo relações com o contexto vivido.

Nesse sentido, destacamos o interesse demonstrado pelos alunos sobre os temas apresentados e engajamento durante o trabalho em sala de aula, pois as mídias realmente fazem parte de seu dia a dia, assim como os temas abordados. Eles apresentaram reflexões e aprendizados em relação à presença e uso das mídias em suas realidades; a importância de estar bem informado; os prejuízos da desinformação; cuidados que devem ter sobre dados pessoais e segurança; a responsabilidade no uso das mídias; e seu potencial para participação na sociedade.

Sobre as diferenças culturais, os alunos brasileiros utilizam muito mais mídias sociais e o aplicativo de mensagens WhatsApp do que os portugueses, o que alerta para um impacto maior do consumo dessas plataformas e seus conteúdos. Pela forma como acessam informações e se relacionam nessas redes ser mais intenso, reforça-se a necessidade de trabalhar a literacia midiática no ensino brasileiro. E como visto no decorrer do trabalho, os alunos de Portugal já haviam assistido a uma palestra sobre segurança e privacidade na Internet, ou seja, esse tema específico já vem sendo tratado em sala de aula.

Acerca do trabalho com as escolas, em Portugal o acesso a elas foi facilitado pelo contato com a professora Sara Pereira (UMinho, Braga) e por conta das escolas já terem em seus planos o trabalho com literacia midiática. E por conta da pesquisadora ser uma das referências da área, causa proximidade com as escolas e realização de parcerias, como os *workshops* realizados ou visitas dos alunos à universidade para atividades de produção de conteúdos midiáticos.

Já no Brasil, o acesso às escolas foi diferente, pois, apesar da BNCC apresentar objetivos relacionados à literacia midiática, ela não é prevista de modo formal e expresso, mas pode ser trabalhada de modo transversal. Na realidade brasileira, de modo geral, as escolas não recorrem às universidades, porém, é feito o caminho contrário, e as universidades recorrem às escolas para aplicar suas pesquisas, o que demanda esforços burocráticos e interesse da gestão escolar na realização do projeto. Porém, mesmo com essas questões, a Secretaria Municipal de Bauru concedeu autorização após avaliar a proposta de pesquisa e as escolas contatadas aderiram a ela, demonstrando interesse pela temática abordada.

Em relação à questão da participação, retomando a pesquisa Juventude e Conexões e fazendo um paralelo à tese, as pessoas mais citadas como mais importantes para participar da sociedade foram professores e familiares, o que nos permite afirmar que o ambiente escolar é o mais adequado para o desenvolvimento dessas habilidades. Os familiares dos alunos provavelmente não tiveram contato com esse tipo de temática em seu tempo de escola, e talvez nem após seus estudos, porém, podem aprender por meio do contato com seus filhos a partir do momento em que esses aprendam sobre literacia midiática e apliquem seus conhecimentos no dia a dia.

Reforçando a importância da escola e educação formal, os jovens inquiridos pela Fundação Telefônica (2019) também apontaram esse espaço como o mais importante para aprender e decidir quem querem ser na sociedade. Os vínculos estabelecidos nesse ambiente vão muito além do ensino/aprendizagem, pois envolvem a construção de laços afetivos e diálogo com colegas que muitas vezes têm realidades diferentes das suas, revelando diversidades e também desigualdades.

E sobre as habilidades consideradas mais relevantes para participar na sociedade, as mais citadas foram empatia; comunicação e escuta; trabalho em equipe e cooperação; e vontade de aprender sempre. Todas essas habilidades também podem ser trabalhadas em atividades de literacia midiática, e relacionam-se diretamente à habilidade de diálogo e articulação dos sujeitos.

Nas atividades realizadas nesta pesquisa, os alunos puderam exercitar análise e interpretação de informações em conteúdos como textos, imagens e vídeos, comentando seus possíveis benefícios tanto a nível individual como coletivo. Houve momentos de reflexão individual e em grupo sobre os temas abordados, nos quais demonstraram relacioná-los com suas vivências e aquisição de novos conhecimentos e consciência sobre perigos e potencialidades das mídias, o que responde de maneira positiva à indagação inicial da tese.

Sabe-se que apenas atividades pontuais não são suficientes para desenvolvimento das habilidades de literacia midiática mais complexas, como utilização das mídias para articulação e participação efetiva na sociedade, porém, como pudemos observar no nosso trabalho de campo, a introdução da temática gera reflexão sobre como consomem, compartilham e produzem conteúdos midiáticos, o que já é um impacto positivo.

Outro ponto importante a ser considerado é que a comunicação não é algo totalmente racional, e mesmo um ensino que contemple a literacia não irá eliminar a produção e compartilhamento de desinformação ou erradicará discursos de ódio, pois comunicar também envolve fatores emocionais, crenças, valores e preconceitos.

Porém, promover uma educação sobre o uso das mídias e uma comunicação dialógica poderia contribuir para melhor consumo e filtragem da enxurrada conteúdos disponíveis, que muitas vezes são produzidos com intenções de desinformar, vender indiscriminadamente, enganar ou provocar sentimentos ruins em relação a determinados grupos sociais.

Outro fator a ser considerado é a estrutura das escolas e capacitação dos professores. Há desigualdades de acesso a equipamento e acesso à internet, o que impacta diretamente na dinâmica das atividades. Nesta pesquisa, as atividades foram pensadas para não exigir das escolas aparatos de difícil aquisição, e o tema foi bem trabalhado, porém, poderia haver outras com mais foco em produção dos alunos que envolvessem produção e edição de imagens, áudios ou vídeos, por exemplo. E acerca da capacitação dos professores, o próprio poder público poderia oferecer formações e também haver parcerias entre universidades e escolas para multiplicação desses conhecimentos.

Como limitação da pesquisa, apontamos a inviabilidade da terceira atividade, por conta da pandemia de Covid-19, que contemplaria a questão da interculturalidade (WALSH, 2005) com o diálogo entre os alunos para análise e solução de problemas.

Dessa forma, como perspectivas futuras, espera-se ampliar essa rede de parcerias entre universidade, escolas e sociedade de modo geral no sentido de propor modelos de atividades e realizar ações de formação para professores e alunos, o que já foi feito com alunos de cursinho comunitário Estação (Bauru-SP) e também professores da rede municipal de Cabrália Paulista-SP.

Pretende-se também realizar a atividade final num momento posterior à pandemia com extensão da pesquisa na modalidade de pós-doutorado, pois consideramos relevante a abordagem da aprendizagem entre pessoas de saberes e práticas culturalmente diferentes, construindo novos sentidos e conhecimentos mesmo diante de suas diferenças, visando a participação cidadã nas questões relacionadas ao seu cotidiano. Nesse processo, as desigualdades não devem ser ocultadas, mas reconhecidas e confrontadas para o desenvolvimento de consciência

e ações concretas na sociedade, buscando um sentimento de compartilhamento, cooperação, responsabilidade e solidariedade.

Espera-se também contribuir para a ampliação das investigações sobre literacia midiática, pesquisando novos formatos de conteúdo, plataformas e processos de integração da temática em sala de aula, para o aprimoramento de experiências que já vêm sendo realizadas no país e levar tais práticas a outras escolas ou instituições relacionadas à formação dos cidadãos.

Em síntese, a pesquisa aponta as competências em literacia midiática como auxiliares do exercício da cidadania, pois por meio da aquisição de habilidades para acesso, uso e avaliação crítica das mídias e das informações disponíveis, os sujeitos têm a possibilidade de utilizar a potencialidade das mídias para dialogar, criar conteúdos e participar de forma mais ativa e consciente na sociedade.

Por fim, destacamos a importância dos indivíduos aprenderem desde cedo como compreender as mídias e as informações ali dispostas, e como dialogar e debater com consciência e respeito sobre os conteúdos que consomem, sabendo filtrá-los e também se apropriar das mídias para se expressar, dialogar, cooperar e solucionar problemas, formando mais redes de esperança do que apenas indignação. Reconhecemos que há um longo caminho para a inserção da literacia midiática no ensino formal de crianças e jovens brasileiros, mas é preciso ampliar e dar continuidade a esses esforços. Não existe um caminho pronto, o caminho se faz ao andar.

## REFERÊNCIAS

ABRAMO, H. W. Considerações sobre a tematização social da Juventude no Brasil. *In*: PERALVA, A. T.; SPOSITO, M. P. (Orgs.). **Juventude e Contemporaneidade**. 1. ed. São Paulo: Revista Brasileira de Educação, 1997. p. 25-36.

ABRAMO, H. W. Condição Juvenil no Brasil contemporâneo. *In*: ABRAMO, H. W.; BRANCO, P. P. M. (Orgs.). **Retratos da Juventude Brasileira**: Análises de uma pesquisa nacional. 1. ed. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2005. p. 37-72.

AGÊNCIA BRASIL. **Usuários de smartphone devem atualizar whatsapp orienta empresa**. 2019. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2019-05/usuarios-de-smartphone-devem-atualizar-whatsapp-orienta-empresa> Acesso em: 24/05/2020;

ANDRADE, C. C. **Entre gangues e galeras**: juventude, violência e sociabilidade na periferia do Distrito Federal. Tese de Doutorado, Universidade de Brasília, Brasília/DF. 2007.

ANDRADE, Daniela Meirelles Andrade; CASTRO, Carolina Lescura de Carvalho; PEREIRA, José Roberto. Cidadania ou “estadania” na gestão pública brasileira? **Revista de Administração Pública**. Rio de Janeiro, jan./ fev. 2011, p. 177-190. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rap/v46n1/v46n1a09.pdf> Acesso em: 24/05/2020.

ANDRELO, Roseane; BIGHETTI, Wanessa V. F. Media literacy, memória e eleições: como jovens interpretam o apelo à memória na campanha presidencial de 2014. **Comunicação & Educação**. Ano 20. n. 2, 2º Sem. 2015. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/86953>> Acesso em: 15 out 2015.

ARENDT, Hannah. **A Condição Humana**. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

ARENDT, Hannah. Verdade e política. *In*: ARENDT. **Entre o passado e o futuro**. 7.ed., 1.reimp. São Paulo: Perspectiva, 2013. p. 283-325.

ASSUNÇÃO, G. R. **A (des)proteção social da juventude**: uma análise à luz da avaliação do Projovem urbano segundo seus/as usuários/as no município de João Pessoa/PB. Dissertação de Mestrado, 292. 2010.

BACCEGA, M.A. **Televisão e escola: uma mediação possível?** São Paulo: SENAC, 2003.

BAQUERO, Marcello; BAQUERO, RVA; KEIL, Ivete. Para além de Capital Social juventude, empoderamento e cidadania. *In*: SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE DESENVOLVIMENTO REGIONAL, 3, Santa Cruz Do Sul, 2006. Disponível em: <https://www.unisc.br/site/sidr/2006/textos2/18.pdf> Acesso em: 24/05/2020.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Edições Setenta. Portugal: Lisboa, 2006.

BARBALET, J. M. **A cidadania**. Lisboa: Editorial Estampa, 1989.

BARROS, Douglas F.; CARNEIRO, Silvio. **Revoluções e Direitos Humanos**. Apostila do curso [s.l.].

BATISTA, M. I. F. C. S. **A formação do indivíduo no capitalismo tardio: um estudo sobre a juventude contemporânea** Tese de Doutorado, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo. 2008.

BAUER, Thomas A. O valor público da Media Literacy. **LÍBERO**, n. 27, p. 9-22, 2011.

BELLONI, M.L. O que é mídia-educação. Campinas: Autores Associados, 2001.

BELLONI, M.L. Educação para a mídia: missão urgente da escola. **Comunicação & Sociedade**, São Bernardo do Campo, v. 10, n. 17, p. 36-46, ago. 1991.

BEDFORD, T.; BURGESS, J. **The Focus Group Experience**. In: M. Limb & C. Dwyer (Eds.) *Qualitative methodologies for geographers* (pp.121-135). Londres: Arnold, 2001.

BÉVORT, E.; BELLONI, M.L. Mídiaeducação, conceitos, história e perspectivas. **Revista Educação e Sociedade**, set./dez. 2009, p. 1087. Disponível em: <[www.scielo.br/pdf/es/v30n109/v30n109a08.pdf](http://www.scielo.br/pdf/es/v30n109/v30n109a08.pdf)>. Acesso em: 15 out 2015.

BLOCH, Marc. **A Sociedade Feudal**. Lisboa: Edições 70, 1982.

BOBBIO, Norberto. **Dicionário de política (vol. I)**. Brasília: Universidade de Brasília. 1998.

BOYD, Danah. **Did media literacy backfire?** Points, Data and Society Institute, online. 2017. Disponível em: <https://points.datasociety.net/did-media-literacy-backfire-7418c084d88d> Acesso em: 24/05/2020.

BRAGA, José Luiz. **A sociedade enfrenta sua mídia: dispositivos sociais de crítica midiática**. São Paulo: Paulus, 2006.

BRANDÃO, Elizabeth. **Comunicação pública: o cidadão, o Estado e o Público**. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 20. Recife, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>> Acesso em: 15/05/2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Comissão Especial de Políticas Públicas para a Juventude. **Plano Nacional de Juventude**. 2004. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/sileg/MontarIntegra.asp?CodTeor=253927> Acesso em: 24/05/2020.

BRASIL. **Estatuto da Juventude**. Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013. Brasília: Diário Oficial da União. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2013/Lei/L12852.htmAndgt](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12852.htmAndgt). Acesso em: 24/05/2020.

BRASIL. Secretaria da Justiça, Trabalho e Direitos Humanos. Departamento de Direitos e Cidadania – DEDIH. **O que é cidadania?** Disponível em: <http://www.dedihc.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=131> Acesso em: 24/05/2020.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria Especial de Comunicação Social. **Pesquisa Brasileira de Mídia – PMB 2016: hábitos de consumo de mídia pela população brasileira**. Brasília: Secom, 2016. 120 p. Disponível em: <http://www.secom.gov.br/atuacao/pesquisa/lista-de-pesquisas-quantitativas-e-qualitativas-de-contratos-atuais/pesquisa-brasileira-de-midia-pbm-2016-1.pdf/view> Acesso em: 24/05/2020.

BUCKINGHAM, D. **Media education: literacy, learning and contemporary culture**. Cambridge, MA: Polity, 2000.

CANCLINI, Nestor García. **Consumidores e cidadãos: conflitos multiculturais da globalização**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1997.

CALDAS, Graça. Mídia, escola e leitura crítica do mundo. **Educação & Sociedade**, v. 27, n. 94, p. 117-130, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a06v27n94.pdf> Acesso em: 24/05/2020.

CANETTI, A. L.; MAHEIRIE, K. Juventudes e violências: implicações éticas e políticas. **Fractal: Revista de Psicologia**, v. 22, n. 3, p. 573-590, 2010.

CAPUCHINHO, Cristiane. É preocupante que 50% dos alunos brasileiros não tenham nível básico de leitura, diz analista da OCDE. **G1**. 3 dez 2019. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2019/12/03/e-preocupante-que-50-dos-alunos-brasileiros-nao-tenham-nivel-basico-de-leitura-diz-analista-da-ocde.ghtml> Acesso em: 24/05/2020.

CARDOSO, Ciro Flamarion. **A Cidade Estado Antiga**. São Paulo: Ática, 1985. (Série Princípios).

CARRANO, Paulo César Rodrigues. Identidades juvenis e escola. **Jovens, escola e cultura**, 2000.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. 13.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

CASTELLS, Manoel. **Redes de comunicação e esperança: movimentos sociais na era da internet**. Rio de Janeiro: Zahar. 2013

DE CASTRO, Lucia Rabello; MATTOS, Amana Rocha. O que é que a política tem a ver com a transformação de si? Considerações sobre a acção política a partir da juventude. **Análise social**, p. 793-823, 2009.

CITELLI, A. **Comunicação e educação**: a linguagem em movimento. São Paulo: SENAC, 1999.

COMISSÃO EUROPEIA (CE). **Media Literacy**. 2021. Disponível em: <https://ec.europa.eu/digital-single-market/media-literacy>. Acesso em: 24/04/2021.

COMISSÃO EUROPEIA (CE). Recomendação da Comissão sobre literacia mediática no ambiente digital para uma indústria audiovisual e de conteúdos mais competitiva e uma sociedade do conhecimento inclusiva. **Recomendação 2009/626/CE de 20 de agosto de 2009**.

Disponível em: <http://www.gmcs.pt/pt/recomendacao-da-comissao-europeia-sobre-literacia-mediatica-no-ambiente-digital> Acesso em: 24/05/2020.

COMISSÃO EUROPEIA (CE). Comunicação da Comissão ao Parlamento Europeu, ao Conselho, ao Comité Económico e Social Europeu e ao Comité das Regiões. **Uma abordagem europeia da literacia mediática no ambiente digital**. 2007. Disponível em: <http://eur-lex.europa.eu/legalcontent/PT/TXT/?uri=CELEX:52007DC0833> Acesso em: 24/05/2020.

COMISSÃO EUROPEIA (CE). **Recomendação da Comissão Europeia de 20/08/2009**. Disponível em: <https://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2009:227:0009:0012:PT:PDF> Acesso em: 24/05/2020.

CONSELHO DA EUROPA. **Recommendation 1466 – Media Education**. Texto adotado pela Assembleia Parlamentar em 27 de Junho. 2000. Disponível em: <https://assembly.coe.int/nw/xml/XRef/Xref-XML2HTML-en.asp?fileid=16811&lang=en> Acesso em: 24/05/2020.

CORDEIRO, D. M. A. **Juventude nas sombras**: escola, trabalho e moradia em territórios de precariedades. Tese de Doutorado, Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro. 2008.

CORTINA, Adela. **Alianza y contrato**: política, ética y religión. Madrid: Trotta, 2001.

COUTO JUNIOR, Dilton Ribeiro. **Cibercultura, juventude e alteridade**: aprendendo-ensinando com o outro no Facebook. Paco Editorial, 2013. Disponível em: [encurtador.com.br/bprMV](http://encurtador.com.br/bprMV) Acesso em: 24/05/2020.

COVRE, Maria de Lourdes Manzini. **O que é Cidadania**. São Paulo: Brasiliense, 1998. (Coleção Primeiros Passos).

CRUZ, José M. de Oliveira. Processo de Ensino-Aprendizagem na sociedade da informação. **O Educ. Soc.**, Campinas, v. 29, n. 105, p. 1023-1042, set./dez. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v29n105/v29n105a05^> Acesso em: 16 out 2015.

DAHRENDORF, Ralf. The changing quality of citizenship. **The condition of citizenship**, p. 10-19, 1994.

DAL MOLIN, F. **Redes sociais e micropolíticas da juventude**. Tese de Doutorado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2007.

DALLARI, Dalmo de Abreu. **Cidadania e Direitos Humanos**. São Paulo: Brasiliense, 1998. (Coleção Polêmica).

DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. **Revista brasileira de educação**, n. 24, p. 40-52, 2003. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782003000300004&script=sci\\_arttext](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782003000300004&script=sci_arttext) Acesso em: 24/05/2020.

DAYRELL, Juarez. A escola "faz" as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educ. Soc.**, p. 1105-1128, 2007. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302007000300022&script=sci\\_abstract&tlng=es](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302007000300022&script=sci_abstract&tlng=es) Acesso em: 24/05/2020.

DARDEAU, Tiago Cabral. Cultura digital – desafio para a escola. **Jornal eletrônico Educação & Imagem**. v. 2, n. 13, maio 2009.

DEBERT, G. G. **A dissolução da vida adulta e a juventude como valor**. Horizontes Antropológicos, v. 16, n. 34, p. 49-70. 2010.

DEMO, P. O que aprender, afinal?. In: DEMO, P. **Conhecer e aprender: sabedoria dos limites e desafios**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

DICK, H. **Silêncios e barulhos juvenis latino-americanos: na travessia da história**. São Leopoldo: UNISINOS, 2016. 224 p.

DOWBOR, L. **A educação frente às novas tecnologias do conhecimento**. Artigos on-line, 2000.

DTI; EAVI. **Testing and refining criteria do assess media literacy levels in Europeu**: Final Report. 2011.

EAVI, European Association for Viewers Interest. **Infographic: Beyond Fake News: 10 Types of Misleading News**. 2017. Disponível em <https://eavi.eu/beyond-fake-news-10-types-misleading-info/> Acesso em: 24/05/2020.

DUARTE, Márcia Y. M. **Comunicação e cidadania**. In: DUARTE, Jorge (Org.). Comunicação Pública: Estado, Mercado, Sociedade e Interesse Público. São Paulo: Atlas, 2009.

DURKHEIM, E. **O suicídio: estudo de sociologia**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

ENNE, A. L. Juventude como espírito do tempo, faixa etária e estilo de vida: processos constitutivos de uma categoria-chave da modernidade. **Comunicação, mídia e consumo**, v. 7, n. 20, p. 13-35. 2010.

FANTIN, Monica. Os cenários culturais e as multiliteracias na escola. **Comunicação e Sociedade**, v. 13, p. 69-85, 2012.

FARIA, M.A. **O jornal na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1986.

FARIA, M.A. **Como usar o jornal na sala de aula**. 9. ed. São Paulo: Contexto, 1996.

FARIA, M.A.; ZANCHETTA, J. **Para ler e fazer o jornal na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2002.

FAURE, Edgar; *et al.* **Relatório da Comissão Internacional sobre o desenvolvimento da Educação**. 1972.

FERRÉS, Joan; PISCITELLI, Alejandro. La competencia mediática: propuesta articulada de dimensiones e indicadores. **Comunicar**, v. 19, n. 38, p. 75-82, 2012.

FIORI, Ernani Maria. Aprender a dizer a sua palavra. *In*: FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**, v. 41, p. 7-22, 2018.

FISCHER, Matthew; KNOBE, Joshua; STRICKLAND, Brent; KEIL, Frank C. The influence of social interaction on intuitions of objectivity and subjectivity. **Cognitive Science**, v. 41, n. 4, pp. 1119-1134, 2017.

FISCHER, Matthew; KNOBE, Joshua; STRICKLAND, Brent; KEIL, Frank C. O tribalismo da Verdade. **Scientific American Brasil**. ano 16, no 182, pp. 66-69, 2018.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro, RJ: Graal, 1986.

FRAGA, Paulo Cesar Pontes; IULIANELLI, Jorge Atílio Silva; LOURENÇO, Alice. **Jovens em tempo real**. Cidade: DP&A Editora, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1993.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

FREIRE Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018b.

FRIAS FILHO, O. O que é falso sobre fake news. **Revista USP**, v. 116, p. 39-44. 2018. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/146576> Acesso em: 24/05/2020.

FUNDAÇÃO TELEFÔNICA. **Pesquisa Juventudes e Conexões**. São Paulo: Fundação Telefônica, 2019. Disponível em: <http://fundacaotelefonicaativo.org.br/wp-content/uploads/pdfs/juventudes-e-conexoes-3edicao-completa.pdf> Acesso em: 24/05/2020.

FURIATI, N. M. A. **Juventude e Estado no Brasil: a lógica constitutiva do Conselho Nacional da Juventude do governo Lula**. Tese de Doutorado, Universidade de Brasília, Brasília/DF, 2010.

GADOTTI, Moacir. **Escola cidadã**. São Paulo: Cortez, 1994.

GALLAGHER, F. Media literacy education: a requirement for today's digital citizens. In: B. S. de Abreu & P. Mihailidis (Eds.), **Media education in action: theoretical and pedagogical perspectives**. Nova Iorque: Routledge/Taylor & Francis Group. 2014. p. 173-183.

GARCIA, Brigida; OLIVEIRA, Orlandina de. **Trabajo femenino y vida familiar en México**. México: Colegio de México, 1994.

GAUCHET, M. La redéfinition des âges de la vie. **Le débat: histoire, politique, société**. 132, p. 27-44, 2004.

GENESINI, S. A pós-verdade é uma notícia falsa. **Revista USP**. v. 116, p. 45-58, 2018.

GOTTILIEB, Liana. Da leitura crítica dos meios de comunicação à educomunicação. **Revista Trama Interdisciplinar**, v. 1, n. 2, 2010. Disponível em: <http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/tint/article/view/3115> Acesso em: 24/05/2020.

GOBBI, M. C. **Na trilha juvenil da mídia: Dos suplementos teen para as tecnologias digitais**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. 145 p.

GOULART, Marcos Vinicius; DOS SANTOS, Nair Iracema Silveira. Juventude e biopolítica: o poder jovem enquanto objeto de intervenção política. **INTERthesis: Revista Internacional Interdisciplinar**, v. 9, n. 1, p. 305-333, 2012. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5175781> Acesso em: 24/05/2020.

GROPPO, Luís Antonio. **Juventude: ensaios sobre sociologia e história das juventudes modernas**. Rio de Janeiro: DIFEL, 2000.

GUARESCHI, Pedrinho A.; BIZ, Osvaldo. **Mídia, Educação e Cidadania**. Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

HACK, Osvaldo H. Apresentação. In: **Um olhar sobre cidadania**. São Paulo: Mackenzie, 2002. p. 7. (Coleção Reflexão Acadêmica)

HAMES, Lúcio Jorge. **Aprendizados de convivência e a formação de capital social: um estudo sobre grupos juvenis**. 2003, f. 2005. Tese (Doutorado em Educação). Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2004.

HAHARI, Yuval Noah. **Yuval Noah Harari extract: 'Humans are a post-truth species'**. Disponível em: <https://www.theguardian.com/culture/2018/aug/05/yuval-noah-harari-extract-fake-news-sapiens-homo-deus> Acesso em: 24/05/2020.

HUTCHBY, Ian; MORAN-ELLIS, Jo (Ed.). **Children and social competence: Arenas of action**. Psychology Press, 1998.

IBGE. IBGE Indicadores. **Pesquisa nacional por amostra de domicílios contínua 2017**. Rio de Janeiro: IBGE, Coordenação de Trabalho e Rendimento, 2018.

IULIANELLI, Jorge Atílio Silva. Juventude: construindo processos—o protagonismo juvenil. **Jovens em tempo real**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 54-75.

JELIN, E. **Citizenship Revisited: Solidarity, Responsibility, and Rights**. In: E. Jelin; E. Hershberg (orgs.), *Constructing Democracy*. Boulder, CO: Westview Press, 1996.

JOÃO, S. G.; MENEZES. Construção e validação de indicadores de literacia mediática. **Comunicação e Sociedade**, v. 13, p. 55-68, 2008.

JOBIM E SOUZA, Solange. O olho e a câmera: desafios para a educação na época da interatividade virtual. **Revista Advir**, v. 15, n. 15, p. 75-81, 2002.

KRAUSKOPF, Dina. **Dimensiones críticas em la participación social de las juventudes**. In: Balardini, Sergio (coord.). *La participación social y política de los jóvenes em el horizontel del nuevo siglo*. Buenos Aires: CASCO, 2000. pp. 119-134.

LAGO, Cecília; MONNERAT, Alessandra. Não é possível legislar sobre a desinformação. **Estadão**. Disponível em: <https://politica.estadao.com.br/blogs/estadao-verifica/nao-e-possivel-legislar-sobre-a-desinformacao-diz-claire-wardle-do-first-draft/> Acesso em: 24/05/2020.

LAWSON, A. **Freedom to be one's self: appalachian women's perspectives on empowerment**. Blacksburg Virginia: The Virginia Polytechnic, 2001. Tese (Thesis submitted to the faculty of the Virginia Polytechnic). Disponível em: <https://vtechworks.lib.vt.edu/handle/10919/33214> Acesso em: 24/05/2020.

LECHNER, Norbert. The search for lost community: challenges to democracy in Latin America. **International Social Science Journal**, UNESCO, n. 1 29, 1991.

LE MOS, André. Os sentidos da tecnologia: cibercultura e ciberdemocracia. In: LÉVY, Pierre. **O futuro da internet: em direção a uma ciberdemocracia planetária**. São Paulo: Paulus, 2010. p. 21-31.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999

LÉVY, Pierre. Prefácio à edição brasileira. A mutação inacabada da espera pública. In: LEMOS, André; LÉVY, Pierre. **O futuro da internet: em direção a uma ciberdemocracia planetária**. São Paulo: Paulus, 2010. p. 9-20.

LIVINGSTONE, S.; VAN COUVERING, E.; THUMIM, N. **Convergin tradition of reserachr on media and information literacies: discilpiinary, critical, and**

methodological issues'. In: COIRO, J., KNOBRL, M., LANSHEAR, C.; LEU, D. J. (ed.) *Handbook of research on new literacies*. Routledge, 2008. p. 103-132.

LOCKE, John. **Segundo Tratado sobre o Governo**. São Paulo: Abril Cultural, 1973. (Coleção Os Pensadores).

MACBRIDE, Sean et al. **Un solo mundo, voces múltiples: comunicación y información en nuestro tiempo**. UNESCO, México, 1980. Disponível em: <http://agmer.org.ar/index/wp-content/uploads/2014/05/Informe-MacBride-parte1.pdf> Acesso em: 24/05/2020.

MANSBRIDGE, Janes. **Beyond selfinterest**. Chicago: The University of Chicago Press, 1990.

MARSHALL, T. H. **Cidadania, classe social e status**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia. In: **Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia**. 2008. p. 356-356.

MASTERMAN, L. **La enseñanza de los medios de comunicación**. Madrid: Ediciones La Torre. 1993.

MASTRODI, Josué; AVELAR; Ana Emília Cunha. Cidadania como comunicação: estudo sobre a especificidade comunicacional do conceito de cidadania. 26 *Cadernos de Direito*, Piracicaba, v. 17, n. 33, p. 3-27, jul-dez. 2017. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/cd/article/viewFile/3451/2072> Acesso em: 24/05/2020.

MCDUGALL, J. Media literacy: an incomplete project. In B. S. de Abreu; P. Mihailidis (Eds.), **Media education in action: theoretical and pedagogical perspectives** (pp. 3-10). Nova Iorque: Routledge/Taylor & Francis Group. 2014.

MENDES, Soraia da Rosa. **Esfera pública e direitos fundamentais: estudos sobre a liberdade de comunicação**. Passo Fundo: Instituto Superior de Filosofia Berthier, 2008.

MENESES, B. M. **Juventude, trabalho e formação: um estudo com jovens das camadas populares**. Tese de Doutorado, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo. 2007.

MONTEIRO, Ana Monteiro; COIMBRA, Cecília Coimbra; FILHO, Manoel Mendonça Filho. Estado Democrático de Direito e Políticas Públicas: Estatal é necessariamente público? **Psicologia & Sociedade**, v. 18, n. 2, mai./ago. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/psoc/v18n2/01.pdf> Acesso em:

MONTEIRO, Graça França. **A singularidade da comunicação pública**. In: DUARTE, Jorge (Org.). Comunicação Pública: Estado, Mercado, Sociedade e Interesse Público. São Paulo: Atlas, 2009.

MORAN, J. M. **Como ver televisão**: leitura crítica dos meios de comunicação. São Paulo: Paulinas, 1991. (Coleção Comunicar).

MORGAN, Deane. **Real answers to fake news from greek historians**. OpsLens, online. Disponível em: <https://opslens.com/real-answers-to-fake-news-from-greek-historians/> Acesso em: 24/05/2020.

MORIN, Edgar. Os sete saberes necessários à educação do futuro. São Paulo: Cortez. Brasília: Unesco, 2000. Disponível em: [http://www.sergiofreire.pro.br/ad/MORIN\\_OS7S.pdf](http://www.sergiofreire.pro.br/ad/MORIN_OS7S.pdf) Acesso em: 24/05/2020.

NOGUEIRA, Conceição; SILVA, Isabel Alarcão. **Cidadania**: Construção de novas práticas em contexto educativo. 2001.

OFCOM. **OFCOM's strategy and priorities for the promotion of media literacy: a statement**. London: Office of Communications, 2004.

OKADA, Alexandra. Colearn 2.0-Coaprendizagem via comunidades abertas de pesquisa, práticas e recursos educacionais. **Revista e-curriculum**, v. 7, n. 1, p. 1-15, 2011.

OLIVERIRA R. B. A. **Percepções sobre juventude entre membros do ministério público de Curitiba – PR**. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Paraná, Curitiba. 2008.

OLIVEIRA, Marcos Barbosa. **Pós-verdade**: filha do relativismo científico?, Outras palavras, 2018. Disponível em: <https://outraspalavras.net/tecnologiaemdisputa/pos-verdade-uma-filha-dorelativismo-cientifico/> Acesso em: 24/05/2020.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Rio de Janeiro: UNIC-RIO, 2009. Disponível em: <http://e25.d32.myftpupload.com/img/2014/09/DUDH.pdf> Acesso em: 24/05/2020.

ONU BRASIL. **Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4**: Educação de qualidade. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/sdgs/4> Acesso em: 24/05/2020.

ONU, Assembleia Geral, 56ª sessão. **Implementation of the World Bank Group & The Smithsonian Associates**. Disponível em: <http://www.worldbank.org/html/extdr/smith-assoc/ts-investinpeople.htm> Acesso em: 24/05/2020.

ONU. **Youth Empowerment Strategy**. Dakar, 6-10 ago. 2001.

OROFINO, Maria Isabel. **Mídias e mediação escolar**: pedagogia dos meios, participação e visibilidade. São Paulo: Cortez, 2005.

PALFREY, J.; GASSER, U. **Nascidos na Era Digital: entendendo a primeira geração de nativos digitais**. Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2011.

PARENTE, Cristiane. **Observatório de media e imprensa-Espaços de participação e literacia mediática em Portugal e no Brasil**. Tese de Doutorado. Universidade do Minho, Portugal. 2019. Disponível em: <http://repositorium.uminho.pt/handle/1822/64387> Acesso em: 24/05/2020.

PENNYCOOK, G.; RAND, D. G. Who falls for fake news? The roles of bullshit receptivity, overclaiming, familiarity, and analytic thinking. **Journal of Personality**, v. 87, n. 4, p. 1152-1163, 2019.

PEREIRA, Sara. Literacia dos Media: Declaração de Braga. In: **Congresso Nacional" Literacia, Media e Cidadania**. 2011. p. 851-853.

PEREIRA, Sara; PINTO, Manuel; MOURA, Pedro. **Níveis de literacia mediática: Estudo exploratório com jovens do 12º ano**. 2015. Disponível em: [http://www.lasics.uminho.pt/ojs/index.php/cecs\\_ebooks/issue/view/169](http://www.lasics.uminho.pt/ojs/index.php/cecs_ebooks/issue/view/169) . Acesso em: 24/05/2020.

PÉREZ TORNERO, José Manuel; CELOT, Paulo; VARIS, Tapio. Study on the current trends and approaches to media literacy in Europe. **Retrieved November 14th from: http://ec.europa**. Disponível em: [eu/culture/library/studies/literacy-trends-report\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/culture/library/studies/literacy-trends-report_en.pdf) Acesso em: 24/05/2020.

PERES TORNERO, J.; CELOT, P.; VARIS, T. **Current trends and approaches to media literacy in Europe**. 2010. Disponível em: [http://ec.europa.eu/avpolicy/media\\_literacy/studies/index\\_en.htm](http://ec.europa.eu/avpolicy/media_literacy/studies/index_en.htm)>. Acesso em: 15 out 2015.

PERONDI, M. **Jovens da Pastoral da Juventude Estudantil: aprendizados na experiência**. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2008.

PEROSA, Teresa. O império da pós-verdade. **Época Mundo**. 2017. Disponível em: <https://epoca.globo.com/mundo/noticia/2017/04/o-imperio-da-pos-verdade.html> Acesso em: 24/05/2020.

PERUZZO, Cicilia MK. **Cidadania, comunicação e desenvolvimento social**. In: KUNSCH, M. MK; KUNSCH, WL (Orgs.). **Relações Públicas Comunitárias: a comunicação em uma perspectiva dialógica e transformadora**, p. 45-58, 2007.

PINTO, M (coord); PEREIRA, S., PEREIRA, L.,; FERREIRA, T. D. **Educação para os Media em Portugal: Experiências, actores e contextos**. Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade, Universidade do Minho: Entidade Reguladora para a Comunicação Social (ERC), 2011.

PIRES, S. J. **Juventude(s), escola pública e programas sociais de transferência de renda**. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. 2008.

PNUD. Programa de Desenvolvimento das Nações Unidas. **Objetivo 4: Educação de Qualidade**. Disponível em: <https://www.br.undp.org/content/brazil/pt/home/sustainable-development-goals/goal-4-quality-education.html> Acesso em: 24/05/2020.

POTTER, W. J. **The state of media literacy**. *Journal of broadcasting & electronic media*, v. 54, n. 4, p. 675-696. 2010.

PRETTO, Nelson de Luca. **Desafios para a educação na era da informação: o presencial, a distância, as mesmas políticas e o de sempre**. Tecnologias educacionais e educação a distância: avaliando políticas e práticas. Rio de Janeiro: Quartet, p. 29-53, 2001.

PRETTO, N. De L.; ASSIS, Alessandra. Cultura digital e educação: redes já. **Além das redes de colaboração: internet, diversidade cultural e tecnologias do poder**. Salvador: EDUFBA, 2008. p. 75-83.

RECUERO. Raquel. **Redes sociais na internet**. Porto Alegre: Sulina, 2010. Coleção Cibercultura.

REGUILLO, Rossana. #OcupalasCalles #TomalasRedes: Disidencia, insurgencias y movimientos juveniles. Del desencanto a la imaginación política. In: José Manoel Valenzuela Arce (org.). **El sistema es antinosotros: culturas, movimientos y resistencias juveniles**. México/ Tijuana: Gedisa, 2015. p. 129-156.

REZENDE FILHO, Cyro de Barros; CÂMARA NETO, Isnard de Albuquerque. A evolução do conceito de cidadania. **Revista de Ciências Humanas da UNITAU**, v. 7, n. 2, 2001.

ROBERTS, Bryan R. A dimensão social da cidadania. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 12, n. 33, p. 5-22, 1997.

Disponível em: [https://www.almg.gov.br/export/sites/default/educacao/sobre\\_escola/cursos\\_palestras/arquivos/pdfs/Texto-selecao-2020.pdf](https://www.almg.gov.br/export/sites/default/educacao/sobre_escola/cursos_palestras/arquivos/pdfs/Texto-selecao-2020.pdf) Acesso em: 24/05/2020.

ROSSI, R. C. **Patrolando juventudes: o consumo na pauta do caderno Patrola**. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2007.

ROUSSEAU, Jean Jacques. **O Contrato Social e Outros Escritos**. 5. ed. São Paulo: Cultrix, 1980.

SAES, Décio Azevedo Marques. **Cidadania e capitalismo: uma crítica à concepção liberal de cidadania**. 2003.

SACRAMENTO, I.; PAIVA, R. Fake news, WhatsApp e a vacinação contra febre

amarela no Brasil. **MATRIZES**, v. 14, n. 1, p. 79-106. 2020. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/matrizes/article/view/160081>. Acesso em: 24/05/2020.

SANTAELLA, Lucia. **A pós-verdade é verdadeira ou falsa?** Barueri, SP: Editora estação das letras e cores, 2018.

SANTOS, Edméa Oliveira dos. Educação online para além da EAD: um fenômeno da cibercultura. In: SILVA, Marco; PESCE, Lucila; ZUIN, Antonio (Org.). **Educação online: cenário, formação e questões didático metodológicos**. Rio de Janeiro: Wak, 2010. p. 29-48.

SANTOS, Edméa Oliveira dos. Formação de professores e cibercultura: novas práticas curriculares na educação presencial e a distância. **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**. Salvador, v. 11, n. 17, p. 113-122, jan./jun., 2002.

SARMENTO, Manuel; SOARES, Natália; TOMÁS, Catarina. **Participação Social e Cidadania Activa das crianças**. 2004. Disponível em: <http://www.acervo.paulofreire.org/xmlui/handle/7891/3842> Acesso em: 24/05/2020.

SCHMIDT, Marlon: **Depoimento** [jul. 2004]. Entrevistador: Hammes, L. J. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2004.

SEIXAS, R. A retórica da pós-verdade: O problema das convicções. EID&A: **Revista Eletrônica de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação**, v. 18, p. 122-138, 2019.

SIGNATES, Luiz; MORAES, Ângela. A cidadania como comunicação: estudo sobre a especificidade comunicacional do conceito de cidadania. **Cidadania comunicacional: teoria, epistemologia e pesquisa**. Goiânia: Gráfica UFG, 2016. Disponível em: [https://www.researchgate.net/profile/Luiz\\_Signates/publication/333199041\\_Cidadania\\_a\\_como\\_comunicacao\\_estudo\\_sobre\\_a\\_especificidade\\_comunicacional\\_do\\_conceito\\_de\\_cidadania/links/5ce10960299bf14d95a68184/Cidadania-como-comunicacao-estudo-sobre-a-especificidade-comunicacional-do-conceito-de-cidadania.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Luiz_Signates/publication/333199041_Cidadania_a_como_comunicacao_estudo_sobre_a_especificidade_comunicacional_do_conceito_de_cidadania/links/5ce10960299bf14d95a68184/Cidadania-como-comunicacao-estudo-sobre-a-especificidade-comunicacional-do-conceito-de-cidadania.pdf) Acesso em: 24/05/2020.

SILVA, Edid Rocha Andrade da; BOTELHO, Rosana Ulhôa. **Dimensões da experiência juvenil brasileira e novos desafios às políticas públicas**. Brasília: IPEA. 2016.

SILVEIRA, S. A. D. **Vulnerabilidade social dos jovens do município de Boa Vista – RR: índice de desenvolvimento juvenil (IDJ) como parâmetro de análise**. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2009.

SIQUEIRA, A. B. Educação para a mídia: da inoculação à preparação. **Educação & Sociedade**, v. 29, n. 105, p. 1043-1066, 2008. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302008000400006&script=sci\\_arttext&lng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302008000400006&script=sci_arttext&lng=pt) Acesso em: 24/05/2020.

SIQUEIRA, A. & Rothberg, D. **Crítica de mídia e educação para os meios**. In: R. Christofolletti & L. G. Motta (Eds.). *Observatórios de mídia – olhares da cidadania* (pp. 197-216). São Paulo: Paulus, 2008.

SOARES, Ismar de Oliveira. (Org.). **Para uma leitura crítica da publicidade**. São Paulo: Paulinas, 1988.

SOARES, Ismar de Oliveira. **Caminhos da Educomunicação**. São Paulo: Salesiana, 2001.

SOUSA, Juliano Ferreira de. **Jovens Nem-Nem: perfis midiático-digitais na cidade de Bauru (SP)**. Tese de Doutorado (Comunicação) UNESP Bauru. 2020. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/192627> Acesso em: 24/05/2020.

SOUZA, F. C. A. N. **Políticas culturais e juventude: tensões e mediações construindo o jornalismo estudantil**. Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza. 2008.

SOUZA, Inês Cabral Ururahy de. Cidadania e Direitos Humanos no Estado Social e no Constitucionalismo Democrático. **Pensar**, Fortaleza, v. 15, n. 2, jul./dez. 2010, p. 442-454. Disponível em [http://www.unifor.br/images/pdfs/Pensar/v15n2\\_artigo6.pdf](http://www.unifor.br/images/pdfs/Pensar/v15n2_artigo6.pdf) Acesso em 14 mar 2017.

SOUZA, Jessé. **A construção social da subcidadania: para uma sociologia política da modernidade periférica**. Belo Horizonte: UFMG; Rio de Janeiro: IUPERJ, 2003.

SOUZA, Luciana Cristina. A (Des)Proteção Normativa da Cidadania. **Direitos Culturais**, Santo Ângelo, v. 5, n. 9, jul./dez. 2010, p. 119-134. Disponível em <http://srvapp2s.urisan.tche.br/seer/index.php/direitosculturais/article/view/487/239> Acesso em 14 mar 2017.

SPÓSITO, Marília P.; Corti, Ana Paula de O. A pesquisa sobre juventude e os temas emergentes. In: SPÓSITO, Marília P. (Coord). **Juventude e escolarização (A980-1998)**. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2002. p. 203-221.

SZAPIRO, Ana Maria; RESENDE, Camila Miranda de Amorim. Juventude: etapa da vida ou estilo de vida?. **Psicologia & Sociedade**, v. 22, n. 1, p. 43-49, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/psoc/v22n1/v22n1a06.pdf> Acesso em: 24/05/2020.

SZURMUNK, Mónica e IRWIN, Robert Mckee (coord). **Dicionario de estudios culturales latinoamericanos**. México: Siglo XXI Ediciones, 2009.

TARDY, M. **O professor e as imagens**. São Paulo: Cultrix, Editora da Universidade de São Paulo, 1976.

TAVOLARO, Sergio B. F. Quando discursos e oportunidades políticas se encontram. **Para repensar a sociologia política da cidadania moderna**. Novos Estud. CEBRAP, n. 81, 2008, p. 117-136.

TRANCOSO, Alcimar Enéas Rocha; OLIVEIRA, Adélia Augusta Souto. Aspectos do conceito de juventude nas Ciências Humanas e Sociais: análises de teses, dissertações e artigos produzidos de 2007 a 2011. **Revista Pesquisas e Práticas Psicossociais**, v. 11, n. 2, p. 278-294, 2016. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/ppp/v11n2/02.pdf> Acesso em: 24/05/2020.

TRAVANCAS, Isabel. **Fazendo etnografia no mundo da comunicação. Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação**. São Paulo: Atlas, p. 98-109, 2006.

TURNER, Bryan S. **Outline of a Theory of Citizenship**. Sociology, v. 24, n. 2: p. 189-217, 1990.

UNESCO; DELORS, Jacques et al. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. **Educação um tesouro a descobrir**, v. 6, 1996. Disponível em: [http://files.beaescd.webnode.pt/200000311-1533a17273/r\\_unesco\\_educ\\_tesouro\\_descobrir.pdf](http://files.beaescd.webnode.pt/200000311-1533a17273/r_unesco_educ_tesouro_descobrir.pdf) Acesso em: 24/05/2020.

VERMELHO, S.C.; AREU, G.I.P. Estado da arte da área de educação e comunicação em periódicos brasileiros. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 93, p. 1413-1434, 2005.

VIANA, Nildo. **Estado, democracia e cidadania**: a dinâmica da política institucional no capitalismo. Rio de Janeiro: Achiamé, 2003.

VIANNA, Carlos Eduardo Souza. Evolução histórica do conceito de educação e os objetivos constitucionais da educação brasileira. **Revista Janus. Lorena**, v. 3, n. 4, p. 130, 2006. Disponível em: [encurtador.com.br/cnstE](http://encurtador.com.br/cnstE) Acesso em: 24/05/2020.

VICENTE, Maximiliano Martin. **Comunicação e cidadania: tensões e complementaridades**. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 22, Curitiba– PR. 2009. Disponível em: <http://www.inpecc.pro.br/media/uploads/pesquisas/r4-2324-1.pdf> Acesso em: 24/05/2020.

VIERA, L.S. **Uso da informática na criação de ambientes integrados de aprendizagem**. In: CONGRESSO DA RIBIE – REDE IBEROAMERICANA DE INFORMÁTICA EDUCATIVA, 4., 1998, Brasília, DF [http://www.lasics.uminho.pt/ojs/index.php/cecs\\_ebooks/issue/view/169](http://www.lasics.uminho.pt/ojs/index.php/cecs_ebooks/issue/view/169) Acesso em: 24/05/2020.

WASELFISZ, Julio Jacobo. Juventude, violência e cidadania: os jovens de Brasília. In: **Juventude, violência e cidadania: os jovens de Brasília**. 1998.

WALSH, Catherine (Org.). **Pensamiento crítico y matriz (de)colonial: reflexiones latinoamericanas**. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar / Abya-Yala, 2005.

YAMAMOTO, Eduardo Yuji. **Comunicação popular e cidadania**. In: MARTIN, Maximiliano Vicente (Org.). **Comunicação e cidadania**. Edusc: Bauru. 2009.

YOUTH MEDIA EDUCATION. **Recomendações dirigidas à Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura – UNECO**. Sevilha, 15-16 de fevereiro. 2002.

ZANCHETTA JUNIOR, J. Desafios para a abordagem da imprensa na escola. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 93, p. 1497- 1510, set./dez. 2005.

ZITKOSKI, Jaime José; HAMMES, Lúcio Jorge. Juventude, educação e cidadania: os desafios da participação social e política. **Revista Debates**, v. 8, n. 2, p. 119-139, 2014. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/debates/article/view/46470/31160>  
Acesso em: 24/05/2020.





**Anexo C****Questionário Base****Idade:** \_\_\_\_\_**Feminino** ( )**Masculino** ( )

Quais meios de comunicação você mais usa?

( ) Televisão

( ) Rádio

( ) Internet

( ) Jornal

( ) Revista

( ) Outros. Quais?

---

---

Por quais equipamentos você acessa internet?

( ) Computador

( ) Celular Smartphone

( ) Tablet

( ) Outros. Quais?

---

Quais suas principais atividades na Internet?

( ) Conversar com amigos

- ( ) Conversar com Familiares
- ( ) Entretenimento (música, vídeos, fotos, música)
- ( ) Compartilhar conteúdos (textos, músicas, vídeos, fotos)
- ( ) Estudar
- ( ) Pesquisar
- ( ) Ler notícias
- ( ) Compartilhar notícias
- ( ) Escrever sobre o que pensa
- ( ) Utilizar redes sociais
- ( ) Outras. Quais?

Quais redes sociais você utilizada?

- ( ) Facebook
- ( ) Instagram
- ( ) WhatsApp
- ( ) Snapchat
- ( ) Youtube
- ( ) Outras. Quais?

---

---

Sobre quais assuntos você mais busca e compartilha na internet?

---

---

Você costuma ler notícias?

Sim ( )

Não ( )

Se sim, onde você lê notícias?

( ) Jornal

( ) Revista

( ) Rádio

( ) Facebook

( ) Instagram

( ) Whatsapp

( ) Outros. Quais?

Nas notícias que lê, você procura o nome do autor do texto?

( ) Sim

( ) Não

Nas notícias que lê, você procura a data em que o texto foi escrito?

( ) Sim

( ) Não

Nas notícias que lê, na maioria das vezes, você lê apenas o título ou a notícia completa?

( ) Apenas título

( ) Matéria completa

Nas notícias que lê, você busca de alguma forma saber se ela é verdadeira?

( ) Sim

( ) Não

Quando as notícias têm imagens, você procura o nome do fotógrafo ou a fonte abaixo da imagem?

( ) Sim

( ) Não

Você compartilha notícias sem verificar se são verdadeiras?

( ) Sim

( ) Não

Você costuma postar fotos suas ou de amigos das mídias sociais?

( ) Sim

( ) Não

Você costuma marcar seus amigos nas fotos que postas nas mídias sociais?

( ) Sim

( ) Não

Você costuma colocar a localização de onde está em suas fotos nas mídias sociais?

☐ Sim

☐ Não

Você costuma postar as fotos no momento em que foram tiradas ou horas ou dias depois?

☐ Na hora

☐ Depois

Você sabe configurar a “privacidade” das suas mídias sociais?

☐ Sim

☐ Não

Você deixa suas fotos e conteúdos em modo público (para todos) ou apenas para amigos?

☐ Público (para todos)

☐ Amigos

Quando você publica ou compartilha algum conteúdo, você pensa em como os outros podem se sentir em relação ao que você postou?

☐ Sim

☐ Não

Antes de compartilhar ou publicar algo, você pensa anteriormente se esse conteúdo pode ofender alguém?

☐ Sim

☐ Não

Se o conteúdo apresenta algum tipo de preconceito ou pode ofender alguém, você desiste de publicar/compartilhar, ou publica mesmo assim?

( ) Não publico

( ) Publico mesmo assim

Você já passou por alguma situação na internet em que se sentiu triste ou ofendido por algo que foi publicado, compartilhado ou comentado? Conte como foi essa situação.

---

---

---

---

---

---

---